

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології  
Кафедра педагогіки

**Луговська Маргарита Сергіївна**

**ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ  
У КЛАСАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки  
Галузь знань: 01 Освіта

Кваліфікаційна робота  
на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник  
\_\_\_\_\_ Чистякова І. А.,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 року

Виконавець  
\_\_\_\_\_ Луговська М. С.  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 року

Суми 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ У КЛАСАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>8</b>
1.1. Виховання учнів у класах інклюзивного навчання як предмет психолого-педагогічних досліджень.....	8
1.2. Історія розвитку інклюзивної освіти в Україні.....	13
1.3. Інклюзивна освіта за кордоном на сучасному етапі.....	20
Висновки до розділу 1.....	28
<b>РОЗДІЛ II. ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У КЛАСАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>30</b>
2.1. Нормативні основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання.....	30
2.2. Змістові основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання.....	38
2.3. Процесуальні основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання.....	44
Висновки до розділу 2.....	53
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>55</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>60</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>67</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в соціокультурний та загальноосвітній простір сьогодні є актуальною педагогічною проблемою. Переосмислення людством ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, визнання їхніх прав на отримання освіти, виявлення пріоритетних цілей, завдань, підходів у галузі спеціальної освіти зумовлює необхідність визначення оптимальних умов навчання таких дітей. Відтак, включення дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу масової школи є загальносвітовою тенденцією.

На теперішній час національна освітня політика в нашій країні спрямована на створення оптимальних умов, для включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні установи, розвиток інклюзивної освіти. Останнім часом було прийнято низку нових нормативно-правових актів, що стосуються впровадження моделі інклюзивної освіти в Україні, зокрема Концепція розвитку інклюзивного навчання, затверджена Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України (наказ № 912 від 1 жовтня 2010 року); «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р.; «Положення про психолого-медико-педагогічні консультації» [27] та ін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні в Україні склалися сприятливі умови для теоретичного та практичного розв'язання досліджуваної проблеми, що підтверджено ґрунтовними науковими працями.

Проблема розвитку інклюзивної освіти стала предметом спеціальних наукових розвідок таких учених, як Л. Андрушко, В. Бондарь, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, Н. Назарова, Т. Сак, М. Сварник, В. Синьов, Н. Софій, М. Шеремет, Л. Шипіцина та ін.

Не залишили поза увагою проблему інклюзивної освіти й зарубіжні дослідники, як-от: A. Dyson, A. Millward, C. Clarke, D. Mitchell, S. Robson, T. Loreman та ін.

Дотичною до досліджуваного питання є проблема адаптації та інтеграції в громаду людей з обмеженими можливостями. Даний аспект розглядали у своїх працях вітчизняні вчені (О. Безпалько, М. Гавриш, А. Капська, Н. Мирошніченко, Г. Першко та ін.) та зарубіжні дослідники (Д. Голдберг, Е. Данієлс, Р. Картер, Ф. Крид, Р. Мейо та ін.).

Основні положення сучасної психолого-педагогічної науки про закономірності навчання дітей з особливими освітніми потребами та без них схарактеризовано в науковому доробку таких дослідників, як Р. Аслаєва, В. Бондар, В. Засенко, Л. Зінченко, Т. Зубарева, В. Єрмаков, Т. Калініна, А. Колупаєва, В. Синьов, О. Таранченко та ін.

Концептуальні підходи соціально-педагогічного інтегрування дітей і молоді з особливими освітніми потребами аналізувались І. Івановою, А. Капською, І. Зверевою, Г. Лактіоновим, Л. Марченко, Р. Овчаровою, С. Пальчевським та ін.

Окремі наукові розвідки вітчизняних фахівців розкривають загальнотеоретичні та організаційно-педагогічні аспекти проблеми інклюзивної освіти (Н. Артющенко, Л. Будяк, І. Дмитрієва, Т. Сак, В. Синьов та ін.); особливості психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії (С. Миронова, С. Сорокоумова та ін.) та створення інклюзивного середовища (Т. Зубарева, С. Кондратьєва та ін.); формування міжособистісних стосунків в інклюзивних групах (Н. Белова, Ю. Ільїна та ін.) тощо.

Доцільність наукового опрацювання означеної проблеми зумовлено необхідністю подолання низки *суперечностей* між:

- потенціалом інклюзивної освіти та нереалізованістю її в процесі виховання зі школярами;
- потребою педагогів освітніх установ в організації процесу виховання школярів в інклюзивному класі та наявними труднощами в його організації;

- високою соціальною значимістю виховання школярів в інклюзивному класі та нерозробленістю теоретичних основ цієї проблеми в науці.

Пошук можливих шляхів вирішення даних суперечностей і соціально-педагогічна значущість проблеми виховання школярів у класах інклюзивного навчання, її недостатня теоретична й методична розробка зумовили актуальність дослідження та були підставою для визначення його теми **«Особливості виховної роботи зі школярами у класах інклюзивного навчання»**.

**Мета дослідження** – з'ясувати теоретичні та практичні основи виховної роботи зі школярами у класах інклюзивного навчання.

**Об'єкт дослідження** – виховання школярів у класах інклюзивного навчання.

**Предмет дослідження** – теоретико-практичні основи виховання школярів у класах інклюзивного навчання.

**Завдання дослідження:**

1. Охарактеризувати понятійно-категоріальний апарат та виокремити етапи розвитку інклюзивної освіти в Україні.
2. Висвітлити розвиток інклюзивної освіти за кордоном на сучасному етапі.
3. Окреслити нормативні основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання.
4. З'ясувати змістові основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання.
5. Визначити процесуальні основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання.

**Методи дослідження.** Для реалізації мети дослідження та поставлених завдань використано такі методи: *загальнонаукові* – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення, що дали змогу з'ясувати особливості розвитку теоретичних підходів, покладених в основу розвитку

досліджуваного феномену, та вивчити офіційні документи здійснення інклюзивної освіти; *конкретнонаукові* – метод термінологічного аналізу забезпечив розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ за допомогою виявлення та уточнення значень і смислів основоположних понять; порівняльний, порівняльно-історичний та хронологічний, які дозволили схарактеризувати етапи розвитку інклюзивної освіти та досвід інклюзивної освіти в зарубіжних країнах на сучасному етапі; структурно-логічний аналіз уможливив визначення нормативних основ досліджуваного феномену; системно-структурний та системно-функціональний аналіз стали основою для виявлення змістово-процесуальних основ виховання учнів в класах інклюзивного навчання.

Реалізовані мета й завдання дослідження дозволяють стверджувати, що **елементи наукової новизни одержаних результатів дослідження** визначаються тим, що в ньому:

*вперше в українській педагогічній науці:* цілісно з'ясовано теоретико-практичні основи виховання школярів у класах інклюзивного навчання. У межах характеристики теоретичних основ досліджуваного феномену виокремлено етапи розвитку виховання школярів у класах інклюзивного навчання в Україні; окреслено нормативні основи виховання школярів у класах інклюзивного навчання; з'ясовано змістові та визначено процесуальні основи виховання школярів у класах інклюзивного навчання.

*Уточнено* науковий зміст основоположних понять дослідження «інклюзивне виховання», «інклюзивне навчання».

*Подальшого розвитку* дістала характеристика форм і методів здійснення виховання школярів у класах інклюзивного навчання.

**Практичне значення результатів** полягає в тому, що матеріали дослідження можуть бути використані для проведення наукових досліджень зі спеціальної педагогіки, в науково-методичних посібниках із проблем розвитку спеціальної педагогічної теорії та практики. Отримані матеріали можуть стати

основою подальшого дослідження проблематики, пов'язаної з інклюзивним вихованням, а також використовуватися в процесі розробки спеціальних курсів за вибором, спеціальних семінарів у межах підготовки педагогів. Результати дослідження можуть бути затребувані викладачами й організаторами освітнього процесу в системі шкільної та позашкільної освіти.

**Апробація результатів дослідження.** Результати магістерського дослідження були представлені та обговорені на науково-практичних конференціях та семінарах різного рівня: Всеукраїнському науково-практичному семінарі з міжнародною участю «Макаренківські читання» (Суми, 2020), II Міжнародна науково-практична конференція «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2020).

**Публікації.** Основні положення, результати та висновки магістерської роботи відображено у 2 одноосібних наукових публікаціях:

1. Виховна діяльність в умовах інклюзивного навчання. *Наукові пошуки*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020, сс. 23–28.

2. Інклюзивне виховання як підвид соціального виховання. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 листопада 2020 року, м. Суми). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020, сс. 159-161.

**Структура і обсяг роботи.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (67 найменувань) та додатків. Повний обсяг дослідження становить 68 сторінки, із них основний текст – 59 сторінок.

## **РОЗДІЛ І**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ У КЛАСАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

#### **1.1. Виховання учнів у класах інклюзивного навчання як предмет психолого-педагогічних досліджень**

Насамперед зазначимо, що сучасні тенденції розвитку освіти, пов'язані з упровадженням інтеграційних процесів вимагають реструктуризації культурно-освітнього простору школи, що забезпечує повноцінну освіту учня, незалежно від їх адаптаційних можливостей, особистісного розвитку й національності. У зв'язку з цим наголосимо, що одним із пріоритетних напрямів у розвитку соціальної та освітньої політики в розвинених країнах, зокрема й в Україні, є інклюзивна освіта.

Визначено, що метою інклюзивної освіти є створення таких умов, щоб жодна дитина з особливими освітніми потребами не відчувала себе іншою, зайвою, небажаною. Відтак, погоджуємося з тим, що відкриття інклюзивних класів і груп у закладах освіти є необхідною та корисною як для дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків, так і для вчителів, батьків, керівників закладів освіти, для суспільства в цілому [13].

У Листі МОН № 1/9-495 від 31.08.20 року «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році» зазначено, що «інклюзивний клас – це клас у закладі загальної середньої освіти, в якому серед інших учнів навчаються одна, дві або три дитини з особливими освітніми потребами. При цьому особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для таких дітей забезпечується шляхом створення для кожного учня індивідуальної програми розвитку, адаптації або модифікації навчального матеріалу асистентом вчителя, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг,



забезпечення учня спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку» [42].

При чому вважаємо за потрібне зауважити, що організація навчання дітей в інклюзивних класах відбувається відповідно до законів України «Про освіту» [10], «Про повну загальну середню освіту» [11], а також Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, який був затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 (зі змінами) [30].

Так, у Законі України «Про освіту» [10] у статті 20 проголошується, що «інклюзивні або спеціальні класи утворюються в обов'язковому порядку на підставі заяви батьків дитини з особливими освітніми потребами, до якої обов'язково додається висновок інклюзивно-ресурсного центру та, за потреби, інші документи, визначені Порядком зарахування, відрахування та переведення учнів до державних та комунальних закладів освіти для здобуття повної загальної середньої освіти» (наказ МОН від 16.04.2018 № 367, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 05 травня 2018 р. за № 564/32016) [30].

Логіка дослідження вимагає з'ясування таких основоположних понять даної наукової розвідки, як «інклюзія» та «інклюзивна освіта». Зауважимо, що поняття «інклюзія» та «інклюзивна освіта» в різних джерелах мають різні тлумачення. У зв'язку з цим для найбільш точного визначення розглянемо їх етимологію. «Інклюзія (від inclusion – включення) – процес, під час якого щонебудь включається, тобто втягується, охоплюється, або входить до складу, як частина цілого» [26].

«Інклюзивна (що включає) освіта дає можливість усім учням у повному обсязі брати участь у житті колективу дитячого садка, школи, інституту, в дошкільному та шкільному житті» [33].

«Інклюзивна (франц. Inklusif – включає в себе, від лат. Include – роблю висновок, включаю) або включена освіта – термін, який використовується

для опису процесу навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (масових) школах. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює особливі умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Інклюзивна освіта – процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх, в плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими потребами» [12].

Отже, інклюзивна освіта – це особлива система навчання й виховання, в основу якої покладено включення дітей з ООП до загальноосвітнього середовища, де кожен його учасник має рівні права, можливість отримати особливі умови відповідно до своїх потреб.

Схоже визначення знаходимо в науковому доробку Н. Малофєєва та Н. Шматко. Вчені стверджують, що інклюзивна освіта є організацією навчання звичайних дітей і дітей з особливими освітніми потребами в просторі загальноосвітнього закладу, що передбачає створення спеціальних педагогічних умов, а саме: адаптивного освітнього середовища, організацію психолого-медико-педагогічного супроводу, виховання взаємин з однолітками [24; 25].

Таким чином, специфіка інклюзивної освіти полягає в тому, що суб'єктами даного процесу є як діти з нормальним розвитком, так і діти з різними видами порушень, із загальними особистісними особливостями, що прослідковуються в замкненості, небажанні взаємодіяти з однолітками, домінуванні вузькоособистісних мотивів, слабо вираженому бажанні допомагати іншим дітям і батькам; підвищеному рівні тривожності, фобіях уразливості.

Незаперечним є той факт, що сутністю інклюзивної освіти є гармонійна взаємодія здорових людей і людей з особливими освітніми потребами, набуття досвіду соціальних відносин, формування корисних для всіх

соціальних навичок, включення активних процесів особистісного саморозвитку. Відтак, різновидом інклюзивної освіти є інклюзивне виховання, яке ми визначаємо як цілеспрямовану соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами в межах інклюзивного середовища на основі принципів гуманістичного виховання. Інклюзивне виховання характеризується цілеспрямованою зміною як дитини з особливими освітніми потребами, так і її здорових однолітків у процесі спільної взаємодії в спілкуванні, грі, спорті, навчанні, предметно-практичній і духовно-практичній діяльності на основі формування загальних цінностей і ціннісних орієнтацій, поведінкових установок, моральних норм і правил життєдіяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної наукової літератури з упевненістю можемо стверджувати, що інклюзивне виховання є підвидом соціального виховання, яке здійснюється в спеціально створеному спільному збагаченому виховному середовищі, що враховує індивідуальні особистісні особливості й потреби як дітей і підлітків з особливими освітніми потребами, так і їх здорових однолітків. У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне дати пояснення запропонованому визначенню. Так, інклюзивне виховання є підвидом соціального виховання, оскільки здійснюється в соціумі (в спеціально створеному виховному середовищі – виховній організації) на основі, яка всіх об'єднує, за умови адаптації закладу освіти під запити й потреби вихованця з особливими освітніми потребами. Як приклад виховних організацій, які реалізують інклюзивну виховну модель, можна назвати загальноосвітні школи, установи додаткової освіти, установи культури (бібліотеки, музеї та ін.), соціально-реабілітаційні центри.

Переконані, що метою інклюзивного виховання як підвиду соціального виховання дітей і підлітків з особливими освітніми потребами є попередження проявів у них соціально-особистісної недостатності й формування готовності та здатності до відносно незалежного життя.

Результатом і показником ефективності інклюзивного виховання, на нашу думку, є людина з особливими освітніми потребами, яка приймає та транслює культуру суспільства, цінності й норми, прийняті в ньому, а також незалежна, самостійна, цілеспрямована, яка має здатність до особистісного саморозвитку, має власну думку й активно змінюється на шляху власного розвитку.

Таким чином, інклюзивне виховання, будучи одним із підвидів соціального виховання дітей та підлітків з особливими освітніми потребами, виконує важливі соціокультурні функції (соціальна адаптація, відокремлення, спілкування, професійна орієнтація, соціальна інтеграція) як для зазначеної категорії дітей, так і для їх здорових однолітків і може бути варіативним за змістом завдяки використанню ціннісної та соціокультурної парадигм виховання або їх поєднання; різноманітній наповнюваності змісту інклюзивного виховання в межах ціннісної та соціокультурної парадигми виховання залежно від вікових, статевих, індивідуально-особистісних і групових потреб і запитів; здійсненню інклюзивного виховання дітей і підлітків з особливими освітніми потребами в різних виховних організаціях.

Логіка даного дослідження вимагає розгляду сутності поняття «вихований процес в інклюзивній загальноосвітній школі». У результаті аналізу наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження ми дійшли висновку, що виховний процес в інклюзивній загальноосвітній школі – це система виховної діяльності педагога, направлена на формування гармонійно та всебічно розвиненої особистості без урахування її індивідуальних особистісних можливостей, а відтак, від її обмежених можливостей життєдіяльності.

Отже, мета виховної діяльності в інклюзивній школі полягає у створенні всіх необхідних умов для адаптації дітей із різним рівнем психофізичних порушень з метою подальшої успішної соціалізації в суспільстві. А основною вимогою щодо здійснення виховного процесу дітей

з особливими освітніми потребами в сучасній загальноосвітній школі виступає забезпечення процесу самореалізації та формування необхідних соціальних компетентностей вихованця.

## **1.2. Історія розвитку інклюзивної освіти в Україні**

У контексті розгляду питання історичного розвитку інклюзивної освіти вважаємо за необхідне зупинитися також на теоретичних суспільно- соціальних моделях, які співвідносяться зі ставленням суспільства до осіб з особливими потребами. Дані моделі формувалися в процесі розвитку суспільства та обумовлювалися ідеологічними установками, які панували в окремих державах, громадською думкою та системою соціально- політичного устрою.

Так, тривалий час до початку 60- х років XX ст. у світі панувала медична модель, яка формувала суспільну думку щодо осіб з особливими потребами. Згідно з означеною моделлю людина з особливими потребами вважалася, передусім, хворою людиною, а відтак, потребує лікування, піклування, а також знаходження в спеціальних умовах, здебільшого сегрегативних. У контексті даної моделі особи з особливими потребами виступали як об'єкти неповноцінності, яким необхідна опіка. Відповідно, означеній категорії населення пропонувалося знаходитися лише в сегрегативних умовах, тобто лікуватися, навчатися, отримувати професію.

Натомість Л. Виготський у 1924 р. зазначав: «Величезна помилка – споглядання на дитячу ненормальність лише як на хворобу. Це призвело нашу теорію й практику до небезпечних помилок. Ми ретельно вивчаємо краплини дефекту, ті золотники хвороби, які зустрічаються у ненормальних дітей... і не помічаємо тих пудів здоров'я, закладених у дитячому організмі, на який би дефект він не страждав» [5, с.106].

Після II Світової війни відбулися зміни ідеологічних установок у суспільстві. До того ж, Організацією Об'єднаних Націй було ухвалено

значимі декларації, а саме «Про права розумово відсталих» (1971) та «Про права інвалідів» (1975). Ці законодавчі документи з юридичного боку заперечили існування протягом тривалого часу поділу людей на повноцінних і неповноцінних та сприяли інтегруванню в суспільство осіб з особливими потребами.

Отже, в 70-х роках ХХ ст. у якості альтернативної медичній моделі з'явилася теорія «соціальної співвіднесеності», або соціальна модель. Як вважають європейські вчені Дж. Джонсон, В. Мілс та В. Муллер зазначена теорія корелює поглядам Л. Виготського, який наголошував ще в 30-х роках ХХ століття, що загальні уявлення про «дитячу дефективність» у науковій літературі та на практиці насамперед тісно зв'язуються з біологічними причинами, а соціальні моменти сприймаються як другорядні, проте саме вони є головними [5, с. 101].

Л. Виготський виділив соціальний аспект компенсаторної здатності, зауважуючи при цьому, що «...фізичний дефект викликає нібито соціальний вивих, абсолютно аналогічний тілесному вивиху, коли ушкоджений орган – рука чи нога – виходить із суглоба, коли грубо розриваються звичні зв'язки і функціонування органу супроводжується болем і запальними процесами. «Якщо психологічно тілесна вада означає соціальний вивих, то педагогічно виховати таку дитину – означає направити її в життя, як вправляють вивихнутий чи хворий орган» [5, с. 100- 101].

Отже, соціальна модель окреслила зміни в суспільній свідомості щодо дітей з особливими потребами та розпочала процес їхньої інтеграції в середовище однолітків.

Однак, зважаючи на існування зазначених вище моделей, звернемося до питання генези інклюзивної освіти. Історію розвитку інклюзивної освіти, на наш погляд, слід розглядати в контексті історії розвитку інклюзивної освіти у світі. Так, у науковій літературі пропонується п'ять періодів зміни ставлення держави й людей до осіб з особливими потребами. При чому ці

зміни відбувалися протягом двох з половиною тисяч років та пройшли еволюцію від ненависті до прийняття та інтеграції осіб з особливими потребами (див. Табл. 1.1) [24].

*Таблиця 1.1*

**Еволюція ставлення суспільства та держави до осіб з психофізичними порушеннями й становлення системи спеціальної освіти [20]**

Період еволюції	Етапи становлення системи спеціальної освіти	Хронологічні межі
Від агресії та зневаги до усвідомлення й прийняття необхідності піклування про дітей з особливими потребами	Формування передумов створення національної системи спеціальної освіти	966- 1715 рр.
Від усвідомлення й прийняття необхідності піклування про осіб з особливими потребами до розуміння необхідності вчити окремих із них	Формування передумов створення національної системи спеціальної освіти	1715- 1806 рр.
Від усвідомлення можливостей до розуміння доцільності навчання окремих категорій дітей, а саме: із порушеннями слуху, зору й розумово відсталих	Розширення мережі спеціальних закладів освіти та оформлення паралельних систем спеціальної освіти	1806- 1927 рр.
Від розуміння необхідності вчити окремих дітей з особливими потребами до усвідомлення необхідності вчити всіх дітей з особливими потребами	Удосконалення вертикальної та горизонтальної структур системи спеціальної освіти, її диференціація	1927- 1991 рр.
Від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання	Розвиток національної системи спеціальної освіти з провідною тенденцією інклюзії	1991р.- донині

Охарактеризуємо кожен із виокремлених періодів.

Перший період (996–1715 рр.) – від агресії та зневаги до усвідомлення й прийняття необхідності піклування про дітей з особливими освітніми

потребами. Умовним кордоном визначеного періоду є відкриття в Німеччині першого притулку для сліпих (1198 р). А в Російській імперії, куди на той час входила й Україна, створено перші монастирські притулки (1706- 1715 рр).

Другий період (1715–1806 рр.) – від усвідомлення та прийняття необхідності піклування про осіб з особливими потребами до розуміння необхідності вчити окремих із них. Умовною межею вважається створення спеціальних шкіл для глухонімих і сліпих у Франції з 1770 по 1784 рр.). У Російській державі цей час ознаменувався відкриттям перших спеціальних шкіл для глухих та сліпих (1806–1807 рр.).

Третій період (1806–1927 рр.) – Від усвідомлення можливостей до розуміння доцільності навчання окремих категорій дітей, а саме: із порушеннями слуху, зору й розумово відсталих. Умовну межу віднесено до останньої чверті XIX століття. Цей період ознаменувався ухваленням законів про загальну початкову освіту в західноєвропейських державах, а на цій основі – законів про навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей. У Радянському Союзі, до складу якого виходила тривалий час Україна, у результаті прийняття Закону про Всеобуч (1927–1935) створено спеціальні школи для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей. Значимим і цінним у визначеному періоді у західноєвропейських школах поряд із розширенням мережі спеціальних закладів зроблено спроби спільного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку зі своїми здоровими однолітками. У результаті в окремих країнах, зокрема в Австрії, Англії, Шотландії, було розроблено та прийнято законодавчі акти щодо створення необхідних можливостей для навчання сліпих дітей разом зі зрячими [21].

Щодо України, то наголосимо, що відповідно до освітньої політики Радянського Союзу, тут постійно на різних педагогічних зборах обговорювалися питання, а також здійснювалися спроби спільного навчання. Відтак, у 1924 р. на II- му Всеросійському з'їзді з питань соціально- правової охорони неповнолітніх було ухвалено резолюцію, де зазначалося зокрема:



«...сліпі мають беззаперечне право вступати до звичайних закладів освіти для зрячих... в кожному випадку з дозволу керівного органу, коли є впевненість у тому, що вони виконуватимуть основні вимоги, які ставляться до їхніх зрячих товаришів» [41, с. 69].

На підтвердження цього став той факт, що саме в кінці XIX – на початку XX століття український вчений О. Щербина з успіхом здійснив експериментальне дослідження з навчання сліпої дівчинки в умовах масової школи і став активно пропагувати ідеї «...необхідності наполегливої боротьби проти відокремлення сліпих від зрячих» [41, с. 26].

Проте зацентруємо на тому, що, не дивлячись на переважання в цей час сегрегаційних установок щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами й поширення системи спеціальних закладів, не припинялися спроби спільного навчання дітей із порушеннями та їхніх здорових однолітків.

Четвертий період (1927–1991 рр.) – від розуміння необхідності вчити окремих дітей з особливими потребами до усвідомлення необхідності вчити всіх дітей з особливими потребами. У країнах Західної Європи означений період від характеризується до кінця 70-х років XX століття розвитком нормативно-правової бази спеціальної освіти, а також структурним перетворенням національних систем. У Радянському Союзі, а відтак, і в Україні, спостерігається диференціація й удосконалення системи спеціальної освіти, відбувається перехід до 8 типів спеціальних закладів (1950–1990 рр.).

Саме в зазначений період із 70-х років XX століття в освітній політиці світу в результаті економічного зростання розвитку суспільних демократичних стосунків у провідних державах проявилися антидискримінаційні ідеї за національною, етнічною, релігійною ознакою, а також за рівнем психофізичного розвитку. У суспільно-державній свідомості укорінюється нова парадигма – «єдина спільнота, яка включає і людей з певними проблемами». Наголосимо, що в цей час на законодавчому

рівні було зафіксовано неприпустимість навішування соціальних ярликів. Національні антидискримінаційні законодавчі акти розробляються на основі провідних положень Декларацій ООН. У такому контексті відбувається формування нової культурно- історичної норми, а саме поваги до різниці між людьми.

П'ятий період (1991 р. – донині) – Від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання. У країнах Західної Європи з кінця 70-х років XX століття спостерігається значне скорочення кількості установ спеціальної освіти, натомість помітно збільшується число спеціальних класів у загальноосвітніх школах, учні з особливими освітніми потребами починають відвідувати загальноосвітні школи в інклюзивному середовищі. Цей період у країнах пострадянського простору розпочався у 90-х роках XX століття, який співпав із кардинальною перебудовою державного устрою.

Що стосується України, то на початку 90-х років XX століття тут діяла розгалужена мережа спеціальних закладів освіти, а саме: спеціальні дитячі садки, спеціальні загальноосвітні школи, спеціальні класи при закладах дошкільної та загальної середньої освіти, спеціальні заклади освіти інтернатного типу для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського спілкування, дитячі будинки, в яких навчалися діти з різними нозологіями. За такої усталеної системи спеціальної освіти більшість дітей залишалася поза освітнім простором. Зауважимо, що значну роль тут відігравала освітня політика радянської держави, яка тривалий час орієнтувала суспільство на ізоляцію таких дітей від сім'ї та соціуму.

Зміни, які відбулися в державній політиці стосовно сфері освіти у 90-х роках XX ст. – на початку XXI ст., утверджено законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», Національною доктриною розвитку освіти. Згадані законодавчі акти стимулюють стрімке зростання мережі закладів різного

підпорядкування для найбільш уражених категорій дітей, зокрема, з тяжкою та помірною формами відсталості, складною структурою дефекту, з фізичним вродженим і набутиим каліцтвом, аутизмом .

2001 р. ознаменувався започаткуванням науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах». У процесі започаткування брали участь Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Основною метою експерименту стала розробка й реалізація механізму інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, ранньої інтеграції цих дітей у соціальне середовище.

Важливою подією в процесі модернізації системи освіти дітей з особливими освітніми потребами стала ратифікація у 2009 р. Верховною Радою України Конвенції ООН «Про права інвалідів» і Факультативного протоколу до неї.

Остаточно інклюзивна освіта стала підтримуватися законодавчою базою України з 2010 року, коли до Закону України «Про загальну середню освіту» було прийнято зміни. У жовтні 2010 року МОНмолодьспорту України затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 року Кабінет міністрів України затвердив «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», де у загальному вигляді окреслюються конкретні заходи щодо організації цієї інноваційної форми освіти, надання освітніх послуг учням, створення умов для безперешкодного доступу до таких закладів, забезпечення їх навчально-методичними, наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними засобами, створення інклюзивних класів, комплектування та наповнення їх учнями, а також забезпечення шкіл з інклюзивною формою навчання

відповідними педагогічними кадрами. На сьогоднішній день інклюзивне навчання поширюється у всіх регіонах України.

### **1.3. Інклюзивна освіта за кордоном на сучасному етапі**

Насамперед, зауважимо, що останнім часом інклюзивна освіта є загальноприйнятою тенденцією освіти в більшості розвинених країн світу. Офіційно початком громадського руху, направлено на поширення ідей щодо впровадження інклюзивної освіти у світі, вважається прийняття значною кількістю країн Саламанкської декларації (1994 р.). У зазначеному документі закладено важливі теоретичні орієнтаційні основи для створення, насамперед, об'єктивної системи освіти як підґрунтя інклюзивного суспільства. Наголосимо, що впровадження інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в зарубіжних країнах відбувається протягом тривалого періоду часу. Однак, незважаючи на таку ситуацію, сьогодні тривають запеклі дискусії щодо розгляду означеного питання. Під час таких суперечок на перший план виходять усе нові неочікувані проблеми та протиріччя.

На підставі викладеного вище констатуємо, що дослідники з різних країн світу акцентують свою увагу на проблемах інклюзивної освіти й виховання. Так, Н. Бічем та М. Руз зазначають, що за всю історію спеціальної та загальної педагогіки жодне інше питання, що стосується системи освіти, не обговорювалося так активно протягом тривалого періоду часу, як інклюзія [44].

Вивчення зарубіжних наукових напрацювань дозволило з'ясувати, що в основі проблеми інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами лежить питання, пов'язане з практичною реалізацією означеного процесу. Одним зі шляхів розв'язання даної проблеми вважається розроблення теоретичних та практичних основ питання впровадження та реалізації

інклюзивної освіти й виховання. При чому сьогодні існують численні теоретичні дослідження зарубіжних учених, які у своїх наукових розвідках вивчали феномен «інклюзивної освіти» в контексті різних підходів, а саме: філософського, політичного, педагогічного, психологічного, соціологічного та освітнього менеджменту.

До того ж, останнім часом пропонується значна кількість методичних посібників, орієнтованих на педагогів, адміністрацію закладів освіти, які реалізують інклюзивну освіту, та батьків дітей з особливими освітніми потребами. Проте, здебільшого, така допомога полягає в розробленні ідеальної теоретичної моделі, яка лише пропонує, «що» необхідно робити для проєктування освітнього середовища, налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин, але не дають відповіді на питання «як» це потрібно впроваджувати в освітню практику, чого очікують педагоги, які працюють в інклюзивних закладах освіти.

Ратифікація Конвенції «Про права інвалідів» (2006 р.) стала документальним підтвердженням того, що уряди більшості країн світу все більше усвідомлюють необхідність здійснення систематичної антидискримінаційної політики та укріплення права на освіту всіх дітей, особливо дітей з особливими освітніми потребами. Дослідження показало, що прийняття означеного міжнародного договору стало значним стимулом для вдосконалення національної освітньої політики щодо реалізації інклюзивної освіти, а також до збільшення кількості країн, які вважали за необхідне взяти на себе нові законодавчі зобов'язання.

Проте, не дивлячись на те, що законодавство більшості країн світу проголошує інклюзивну освіту пріоритетним напрямом реформування системи освіти в цілому, проте в ньому наявні низка факторів, які стримують та перешкоджають введенню інклюзії до закладів загальної освіти. Отже, наслідком діючого законодавства окремих країн, зокрема законів «Про освіту», розпорядчих вимог щодо результатів засвоєння освітньої програми, є

надання адресної допомоги лише одній категорії дітей з особливими освітніми потребами (Мальта, Словенія), введення вікових обмежень у наданні додаткової підтримки дітям у школі (Ісландія), у той час, як велика кількість дітей позбавлені доступу до загальної освіти.

Так, наприклад, зазначимо, що Сербія характеризується стійким протистоянням систем спеціальної та загальної освіти, а також недостатністю уваги уряду до проблем упровадження інклюзивної освіти, не беручи до уваги, що її офіційно прийнято та проголошено в національній доповіді країни. Така ситуація призвела до того, що велика кількість дітей з особливими освітніми потребами змушена отримувати освіту в системі спеціальних закладів освіти, які, як правило, розглядаються як освітні установи, які можуть забезпечити надання дітям означеної категорії кваліфіковану допомогу [57].

Поява означених проблем, як нам видається, обумовлена такими чинниками: по-перше, в окремих країнах реалізація інклюзивної освіти розпочалася недавно; по-друге, антидискримінаційна політика розвинена слабо; по-третє, превалює вузьке розуміння суті й цілей інклюзії, а відтак і інклюзивної освіти.

Однак, багато країн розробили алгоритми конкретних дій, що здійснюються урядом для зменшення ризику ексклюзії та протистояння з дискримінаційними поглядами серед людства. Наприклад, у Японії інклюзивна освіта розвивається за запропонованою збалансованою моделлю співпраці загальної та спеціальної освіти, яка повністю відповідає прийнятій країною Конституції та закону «Про освіту».

Інклюзивна освітня політика в Австралії регламентується Мельбурнською декларацією «Про освіту молоді». У зазначеному документі міністерства всіх відомств закликаються до активної взаємодії в процесі здійснення інклюзивної освіти.

Натомість у Німеччини на сьогодні уряд ініціював значний за своїми масштабами проєкт «Національний план дій», у якому визначено план введення інклюзії в суспільство шляхом удосконалення загальної системи освіти. Відповідно, серед стратегічних завдань визначено такі: 1) гарантувати доступність інклюзивної освіти; 2) сприяти прийняттю суспільством інклюзивної освіти; 3) забезпечити адаптацію інклюзивної освіти [58].

У контексті даного наукового дослідження вважаємо за необхідність звернутися до документу ЮНЕСКО «Стратегії освіти на 2014–2021 рр.», у якому проголошено, що розвивати систему освіти необхідно в нерушій єдності гарантування підвищення якості, відкритості й доступності освіти протягом усього життя, а також сприяти становленню й розвитку інклюзивного суспільства. Зазначимо, що даний документ є цінним для розв’язання проблеми впровадження й поширення інклюзивної освіти, оскільки в ньому вперше в історії спеціальної педагогіки проголошено принцип інклюзивності як основну вимогу до модернізації змісту освіти, системи оцінювання досягнень і успіхів усіх учнів, ураховуючи специфіку регіональних і національних контекстів.

Таким чином, на основі аналізу зарубіжних досліджень можемо стверджувати, що на теперішній час спостерігається підсилення міжнародного співробітництва між країнами світу, що зумовлюється соціально-педагогічною значущістю інклюзії, а відтак, сприяє розробленню нормативно-правової бази в галузі інклюзивної освіти, а також цілеспрямованій реалізації політики, направленої на усунення потенційних дискримінаційних бар’єрів.

Логіка нашої магістерської роботи вимагає акцентування уваги на визначенні типів особливих потреб. Відповідно, оцінювання є першою важливою процедурою діагностики особливих освітніх потреб дитини. Зазначимо, що використовуваний нами термін є поширеним у нормативно-правових документах різних країн, однак кількість типів класифікації за цією

ознакою варіюється. Наприклад, у Німеччині, Нідерландах, Греції, Іспанії, Ісландії, Угорщині та США до означеної категорії належать, здебільшого, дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Натомість Чехія, Фінляндія, Естонія, Латвія, Португалія, Норвегія, Велика Британія до цієї групи відносить ще дітей із різних соціальних груп та обдарованих дітей. У той самий час у Новій Зеландії та Австралії означений термін використовують для позначення всіх дітей, яким потрібна додаткова підтримка. У Швеції наявність у дітей особливих освітніх потреб є причиною їхнього навчання в спеціальному класі.

На думку британського вченого П. Вествуда, кожен педагог має бути підготовленим до спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами, а також кожній школі слід бути готовою стати інклюзивною» [66].

Як вважає С. Тейлор, розміщення дітей з особливими освітніми потребами поза межами загальної школи, в умовах домашнього навчання, спеціалізованих установ, спеціальних шкіл, спеціальних класів у загальноосвітній школі, комбінованих класів, може стати причиною того, що такі діти виявляться заручниками такої термінології [62].

На підставі аналізу зарубіжних джерел можемо зауважити, що сучасні педагоги з усього світу мають схожі погляди на те, що істотні зміни, передусім, слід спрямувати на зміну ставлення до таких дітей з боку педагогічного колективу, що буде сприяти створенню інклюзивної культури школи.

Погоджуємося з думкою зарубіжних дослідників про те, що вивчення й розуміння особливостей учнів допомагає педагогові ставити перед собою чіткі цілі й завдання освіти [45; 47; 67], що буде сприяти індивідуальному росту дитини. А інклюзивний клас є саме тим середовищем, у якому якнайкраще можуть проявитися освітні, емоційні та соціальні проблеми дітей, а це, у свою чергу, дозволяє якнайточніше визначити комплекс



відповідних процедур допомоги й підтримки як самої дитині, так і її сім'ї [63], та підвищити рівень професіоналізму педагога [43].

У зв'язку з цим, як нам видається, цінним є багаторічний практичний досвід педагогів США, які в процесі реалізації інклюзивної освіти дійшли висновку, що ефективність даного процесу повністю зумовлена тим, наскільки коректно та правильно означена категорія дітей буде інтерпретована.

Педагоги впевнені в тому, що інклюзія, якщо вона є, спроможна збагатити всі аспекти освітньої програми та всіх учасників, що поволі призведе до створення гармонійної спільноти. Відповідно ними було визначено перевагами інклюзивної програми, які полягають у такому: інклюзивна програма не розглядає дітей з особливими освітніми потребами як частину загальноосвітньої програми, що допомагає освітянам здійснювати ефективну підтримку дітей з урахуванням їх сильних сторін для розв'язання проблем, що виникають; успішна інклюзія означає оволодіння вчителем новими способами розкриття кожної дитини та формує в них уміння знаходити взаємозв'язок між кожним вихованцем і всіма учнями в класі; розуміння цілей і завдань інклюзії сприяє вдосконаленню особистісно-професійного розвитку педагога; систематична співпраця з батьками, насамперед, допомагає батькам, що дозволяє якнайкраще зрозуміти дитину та розширити кордони шкільної спільноти [65].

У зарубіжній науковій літературі успішна інклюзивна школа подана як взаємозалежна сукупність компонентів, як-от: сильна позиція директора школи; внутрішньошкільна політика підтримки інклюзивної освіти; позитивний настрій педагогів, батьків і дітей щодо дітей з ООП; участь і взаємодія всіх учасників освітнього процесу в спільній роботі, направленій на реалізацію інклюзивної освіти; розвій взаємної підтримки між членами шкільного колективу; неперервна спільна робота з міждисциплінарними фахівцями; ефективна співпраці із зовнішніми владними структурами;

відповідна ресурсна база; постійне підвищення кваліфікації всіх учасників освітнього процесу; співпраця з батьками та цілеспрямоване залучення батьків до життя школи [53; 54; 59].

Цінною для даного дослідження є універсальна теоретична модель забезпечення інклюзії в школі, запропонована англійськими вченими. Згідно з ними, реалізація інклюзивної освіти має враховувати такі основні положення, як: гнучкість стосовно індивідуальних характеристик дітей з ООП; ретельна діагностика, планування й моніторинг рівня індивідуального розвитку дитини для визначення місця її розташування; застосування ефективної підтримки членів педагогічного колективу за необхідності; гармонійне запровадження паралельної роботи педагогів загальної та спеціальної освіти; прийняття всіма співробітниками школи ідеї інклюзії; постійний супровід дитини з ООП [46].

Важливим у розгляді проблеми інклюзивної освіти є те, що участь батьків у освітньому процесі лише позитивно впливає на зміни в різних сферах дітей з ООП та їх здорових однолітків, що було доведено вченими різних країн світу. Крім того, батьки є значимою та необхідною ланкою інклюзивної освіти [48; 51; 61]. У зв'язку з цим, наприклад, у Великій Британії популярності набуває новий підхід, який зорієнтований на сім'ю дитини з ООП. Такий підхід законодавчо закріплений у документах «Green Paper» (2011 р.) та «Сім'я та діти» (2013 р.). Згадані документи розроблялися з метою підсилення прозорості у стосунках між сім'ями, які виховують дітей з ООП, та системою освіти.

Значний внесок у формування інклюзивної освіти здійснюють міжнародні організації, однією з яких є мережа DECET («Рання освіта й навчання в умовах різноманіття»), утворена в Бельгії. До її складу включено організації, які діють у різних галузях раннього навчання, з 14 країн Європи, Марокко та Центральної Америки. В основу її роботи покладено Антидискримінаційну програму навчання («AntiBiasApproach»). Основною

метою DECET є запровадження інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти шляхом надання підтримки дітям, батькам і вчителям.

Отже, здійснений аналіз зарубіжних наукових розвідок дозволив з'ясувати, що провідною ідеєю теоретико-практичних досліджень учених більшості розвинених країн світу є ідея про те, що витoki інклюзії знаходяться в сім'ї. Відповідно, актуалізуються питання, пов'язані з підсиленням ролі батьків у процесі інклюзивної освіти. Переконані, що інклюзивна школа – це школа з високим рівнем інклюзивної культури; ефективною міждисциплінарною співпрацею; колективом одностудців, які максимально орієнтовані на ретельне вивчення дискримінаційних бар'єрів, що перешкоджають включенню дітей у освітній контекст.

Таким чином, нами виділено такі світові тенденції розвитку інклюзивної освіти:

- посилення міжнародного співробітництва між країнами та імплементація міжнародних ініціатив у національну законодавчу базу: національні державні програми, спрямовані на цілеспрямоване просування антидискримінаційної політики та створення інклюзивних шкіл;
- підвищення соціальної та педагогічної значущості інклюзії та розширення меж взаємодії учасників інклюзивної освіти в системі «сім'я-школа-спільнота-суспільство», засновані на підвищенні якості партнерських відносин у межах міждисциплінарної співпраці;
- зміцнення позитивного й ціннісного ставлення до різноманіття потреб дітей в інклюзивному класі, особливо дітей із обмеженими можливостями здоров'я, і зміна процедур діагностики й оцінювання їх освітніх потреб, які базуються на тісній міждисциплінарній співпраці, особливо з батьками таких дітей [39].

## Висновки до першого розділу

У розділі охарактеризовано понятійно-категоріальний апарат та виокремлено етапи розвитку інклюзивної освіти в Україні; висвітлено розвиток інклюзивної освіти за кордоном на сучасному етапі; висвітлено зарубіжний контекст виховної роботи в класах інклюзивного навчання.

Для характеристики понятійно-категоріальний апарату було використана теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, що дало змогу визначити основоположні поняття магістерської роботи, як-от: «інклюзивний клас», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивне виховання» та «вихований процес в інклюзивній загальноосвітній школі».

Констатовано, що інклюзивний клас – це клас у закладі загальної середньої освіти, в якому серед інших учнів навчаються одна, дві або три дитини з особливими освітніми потребами.

Визначено, що інклюзивна освіта – це процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх у плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими потребами. Відповідно, інклюзивне навчання розглянуто як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у закладах загальної середньої освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. А інклюзивне виховання тлумачиться як соціально й педагогічно організований процес формування дитини як особистості, незалежно від рівня психофізичного розвитку, як неповторної людської індивідуальності в умовах інклюзивного суспільства. На основі порівняльно-історичного та хронологічного аналізу було виокремлено етапи розвитку інклюзивної освіти:

Перший етап – усвідомлення необхідності піклуватися про дітей з вадами у здоров'ї (XI-VIII ст. до н.е. – XII ст.).

Другий етап – усвідомлення необхідності навчати частину дітей з особливими освітніми потребами (XII ст. – поч. XX ст.).

Третій етап – доцільність навчання трьох категорій дітей з вадами у здоров'ї: з порушенням слуху, зору і розумовою відсталістю, створення диференційованої системи спеціальної освіти (сегрегації) (поч. XX ст. – середина 1960 р.).

Четвертий етап – розуміння необхідності навчати всіх дітей із відхиленнями у здоров'ї та розвитку (інтеграція) (середина 1960-х р. – середина 1980-х р.).

П'ятий етап – інклюзивне навчання (середина 1980-х р. донині).

Визначено сучасні тенденції у розвитку інклюзивної освіти за кордоном:

- посилення міжнародного співробітництва між країнами та імплементація міжнародних ініціатив у національну законодавчу базу: національні державні програми, спрямовані на цілеспрямоване просування антидискримінаційної політики та створення інклюзивних шкіл;
- підвищення соціальної та педагогічної значущості інклюзії та розширення меж взаємодії учасників інклюзивної освіти в системі «сім'я-школа-спільнота-суспільство», засновані на підвищенні якості партнерських відносин у межах міждисциплінарної співпраці;
- зміцнення позитивного й ціннісного ставлення до різноманіття потреб дітей в інклюзивному класі, особливо дітей із обмеженими можливостями здоров'я,
- зміна процедур діагностики й оцінювання їх освітніх потреб, які базуються на тісній міждисциплінарній співпраці, особливо з батьками таких дітей.

## **РОЗДІЛ II**

### **ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У КЛАСАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

#### **2.1. Нормативні основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання**

На сьогодні людство визнало та ствердило права осіб з особливими потребами на повномасштабну участь у житті суспільства й намагається зрозуміти необхідність створення умов для повної реалізації цього права [19].

Провідні стандарти прав людини сформульовано міжнародні документи з прав людини, зокрема й щодо права на отримання освіти осіб з особливими потребами. Право кожної дитини з особливими потребами на рівний доступ до освіти регулюється міжнародними документами щодо прав дитини та прав інвалідів, а саме: Загальна декларація прав людини (1948 р.), Декларація про права дитини (1959 р.), Конвенція про права дитини (1989 р.), Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990 р.), Стандартні правила ООН про забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.), Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (1994 р.), Факультативний протокол до Конвенції про права осіб з інвалідністю (2009 р.), ЮНЕСКО. 2013. Підсумковий документ технічної консультації з питання виховання глобальної громадянськості. Виховання в дусі глобальної громадянськості: нова перспектива (2013 р.), Маскатська Угода. Глобальна зустріч освіти для всіх ЮНЕСКО (2014 р.), Освіта–2030: Інчхонська декларація і рамкова програма дій по здійсненню мети в області сталого розвитку: Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти і підтримка можливості навчання протягом усього життя для всіх (2016 р.), Розширення прав і можливостей дітей з обмеженими можливостями на

здійснення їхніх прав людини, в тому числі шляхом інклюзивного навчання (2019 р.), та ін.

Аналіз згаданих вище міжнародних документів дозволив визначити такі положення щодо особливостей отримання освіти дітьми з особливими потребами, а саме:

- право на освіту є незаперечним правом людини;
- право на освіту осіб з особливими потребами повинне беззаперечно здійснюватися без дискримінації та обмежень;
- держава має дотримуватися принципу рівного доступу до якісної, безкоштовної освіти всіх ланок осіб особливими потребами за місцем проживання даної категорії населення, в закладах загальної освіти спільно зі здоровими однолітками;
- систему спеціальної освіти слід розвивати в напрямі створення інклюзивної моделі освіти.

Дослідження міжнародної практики надання освіти дітям з особливими потребами дозволило стверджувати, що з метою забезпечення їх права на якісну освіту, дотримуючись вимог зазначених вище нормативно-правових документів, розвинені країни пропонують таким дітям значний вибір можливих форм отримання освіти, серед яких: індивідуальна, екстернатна, дистанційна, консультативна допомога спеціалістів, вечірні школи, інтегрована та інклюзивна моделі. Вважається, що інтегрована та інклюзивна моделі освіти дітей з особливими освітніми потребами уможлиблює таким дітям навчатися в одному освітньому середовищі разом зі здоровими однолітками. Переконані, що така організація освітнього процесу буде позитивно впливати на рівень соціалізації та адаптації дітей з особливими освітніми потребами в соціумі.

У зв'язку з ратифікацією Україною міжнародних документів щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами, необхідно, як нам видається,

невідкладно діяти для ефективного розв'язання проблем дитинства загалом і дітей з особливими освітніми потребами зокрема.

На думку В. Бондар, «розвиток демократичних інститутів у державі, формування духовної культури та моральних цінностей особистості, її соціально-економічний статус великою мірою визначається рівнем освіти дітей. Ставленням до них як до найвищої соціальної цінності» [4].

Відтак, така ситуація потребує негайного приведення до відповідності з міжнародною законодавчою базою всіх нормативно-правових документів щодо дітей з особливими потребами, їхнього права на освіту та ефективної організації інклюзивної освіти.

На підставі зазначеного вище нами було з'ясовано провідні критерії дотримання міжнародного та національного законодавства, як-от: якість і доступність освіти, пріоритетність особистості та гуманізація освіти. Таким чином, основоположні нормативно-правові документи щодо забезпечення інклюзивної освіти в Україні подано в Таблиці 2.1, складеною за К. Бондар [37].

*Таблиця 2.1*

**Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні [37]**

<b>Грудень 2009 року</b>	Україна ратифікувала основний міжнародний документ у сфері забезпечення прав дітей згідно зі світовими стандартами освіти, соціального захисту та охорони здоров'я – Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю.
<b>6 липня 2010 року</b>	Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти» введено термін «інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами», у жовтні 2010 року була затверджена Концепція розвитку інклюзивного навчання
<b>25 вересня 2012 року</b>	Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 25.09.12 № 1/9-675 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя»
<b>23 травня 2017 року</b>	Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція – Редакція від 09.08.2019)
<b>12 липня 2017 року</b>	Уряд створив нову службу системної підтримки та супроводу дітей з ООП – інклюзивно-ресурсні центри шляхом реорганізації психолого-медико-педагогічних консультацій



Продовження Таблиці 2.1

<b>09 серпня 2017 року</b>	Кабінетом Міністрів України внесено зміни до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, згідно з якими на кожного учня з ООП складається ІПР, де зазначаються конкретні навчальні стратегії та підходи, кількість годин та напрями проведення психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять
<b>09 серпня 2017 року</b>	Кабінетом Міністрів України затверджено Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу
<b>14 лютого 2018 року</b>	Уряд встановив доплату в граничному розмірі 20 % для педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах чи групах. Це поширюється на заклади дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) та вищої освіти
<b>01 лютого 2018 року</b>	Міністерством освіти і науки України збільшено норму ставки асистента вчителя на інклюзивний клас, вперше визначено умови введення посад вчителів-дефектологів у закладах загальної середньої освіти, де запроваджено навчання осіб з ООП в інклюзивних і спеціальних класах.
<b>23 квітня 2018 року</b>	Міністерством освіти і науки України затверджено Типовий перелік спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти
<b>23 травня 2018 року</b>	Україна здійснила перехід від Міжнародної класифікації хвороб до Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (далі МКФ-ДП), що дозволить нашій державі долучитися до європейських та міжнародних стандартів захисту прав людини
<b>08 червня 2018 року</b>	Міністерством освіти і науки України затверджено Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти
<b>14 листопада 2018 року</b>	Введено постанову про перелік деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами (Документ 952-2018-п, чинний, поточна редакція — Прийняття від 14.11.2018)
<b>14 квітня 2019 року</b>	Порядок організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти. Документом визначаються організаційні засади діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти незалежно від підпорядкування та форми власності
<b>9 серпня 2019</b>	Форму навчання встановлюють за Законом України «Про загальну середню освіту» - Документ 651-XIV, чинний, поточна редакція ( Редакція від 09.08.2019, підстава - 2745-VIII)

У контексті даного дослідження вважаємо за доцільне зацентрувати увагу на Законі України «Про освіту». Так, ньому проголошується, що «загальноосвітні навчальні заклади можуть створювати у своєму складі інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами». А інклюзія розглядається як «система освітніх послуг, гарантованих державою,

що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [10]. До осіб з особливими освітніми потребами згідно із Законом України «Про освіту» належать певні категорії дітей (див. рис. 2.1)

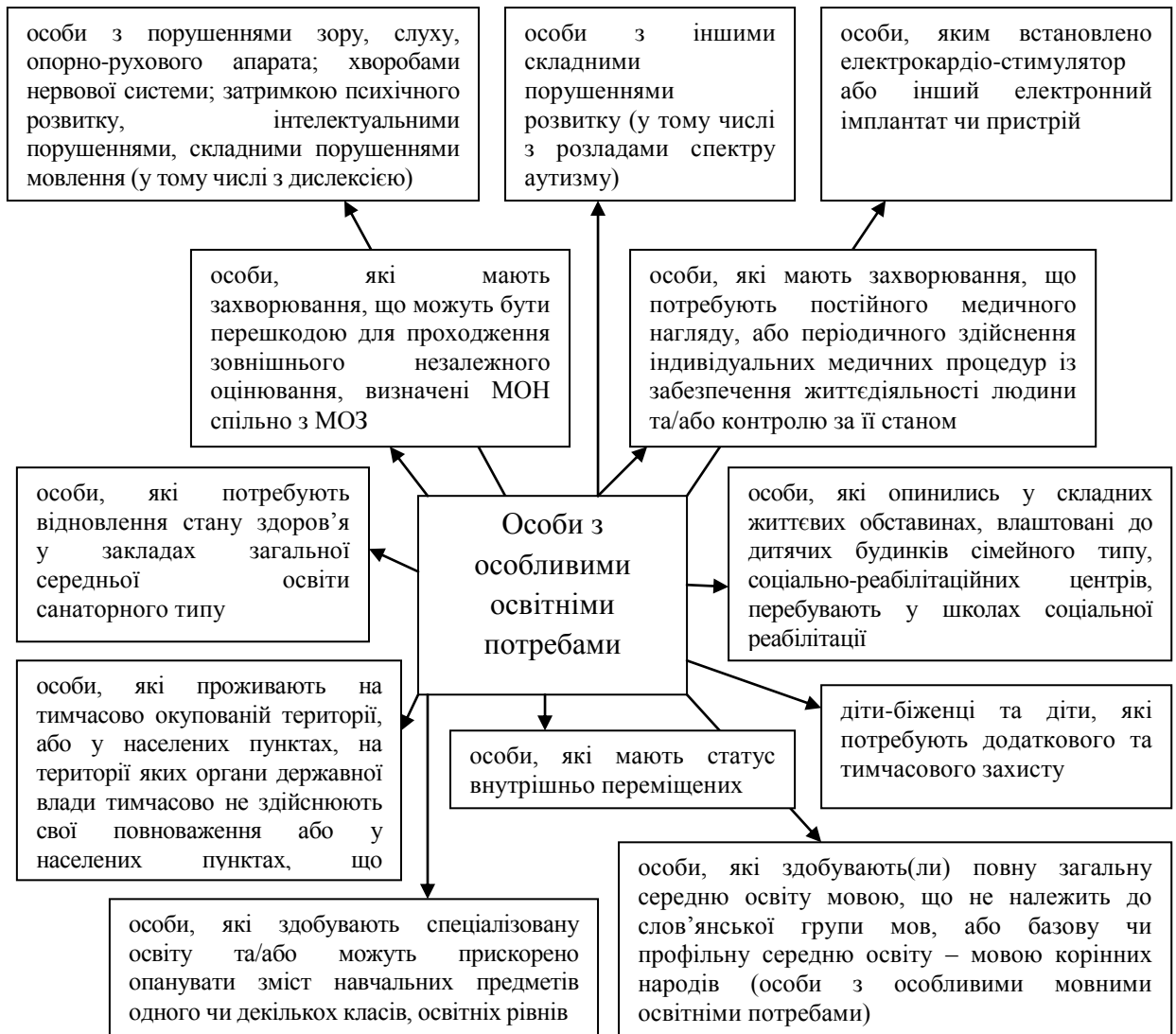


Рис. 2.1. Категорії осіб з особливими освітніми потребами

У статті 19 цього Закону йдеться про освіту осіб з особливими освітніми потребами. В означеній статті зазначено повноваження органів державної влади та органів місцевого самоврядування: «Органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх

індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів», а також «створюють умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення розумного пристосування та універсального дизайну» [10].

Визначено роль держави в організації процесу навчання дітей з ООП: «Держава забезпечує підготовку фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти» [10].

Дана стаття гарантує, що «особам з особливими освітніми потребами освіта надається нарівні з іншими особами, у тому числі шляхом створення належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку» [10].

Не менш важливими, на наш погляд, є такі положення статті 19 Закону України «Про освіту», як-от: «для навчання, професійної підготовки або перепідготовки осіб з особливими освітніми потребами застосовуються види та форми здобуття освіти, що враховують їхні потреби та індивідуальні можливості; зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, переведення з одного типу закладу до іншого та відрахування таких осіб здійснюються у порядку, встановленому центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки; категорії осіб з особливими освітніми потребами визначаються актами Кабінету Міністрів України» [10].

Зауважимо, що питання оплати надання освітніх послуг дітям з ООП також регламентується Законом України «Про освіту». Відтак, у ньому йдеться про те, що «навчання й виховання осіб з особливими освітніми потребами зокрема тими, що спричинені порушенням розвитку та інвалідністю, у закладах дошкільної, позашкільної та середньої освіти здійснюються за рахунок коштів освітніх субвенцій, державного та місцевих бюджетів, інших джерел, не заборонених законодавством, у тому числі з

урахуванням потреб дитини, визначених в індивідуальній програмі розвитку» [10].

Цінною для нашої магістерської роботи є стаття 20 Закону України «Про освіту», яка присвячена проблемі інклюзивного навчання. Вважаємо за необхідне подати дану статтю в повній редакції.

#### Стаття 20. Інклюзивне навчання

1. Заклади освіти за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами. У разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків така група або клас утворюється в обов'язковому порядку.

2. Заклади освіти зі спеціальними та інклюзивними групами і класами створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей.

3. Особи з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями забезпечуються у закладах освіти допоміжними засобами для навчання.

4. Особам з особливими освітніми потребами надаються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги у порядку, визначеному центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Психолого-педагогічні послуги - це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру.

Корекційно-розвиткові послуги (допомога) - це комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі

навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення.

5. Органи державної влади та органи місцевого самоврядування утворюють інклюзивно-ресурсні центри з метою забезпечення реалізації права на освіту та психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Психолого-педагогічний супровід - це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку.

6. Будівлі, споруди і приміщення закладів освіти повинні відповідати вимогам доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами.

7. Проектування, будівництво та реконструкція будівель, споруд, приміщень закладів освіти здійснюються з урахуванням принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування [10].

Отже, шляхом аналізу, узагальнення та систематизації нормативно-правових документів нами було окреслено нормативні основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання:

- необхідність формування нової філософії державної політики стосовно дітей з особливими освітніми потребами;
- необхідність забезпечення термінологічної узгодженості в питаннях освіти дітей з особливими освітніми потребами;
- потреба у відході вітчизняного законодавства від декларативної відповідності міжнародному в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами;
- стимулювання урядом упровадження в Україні інклюзивної освіти;
- необхідність реалізації та поширення моделі інклюзивної освіти дітей у закладах дошкільної та загальної середньої освіти;
- активне залучення держави до системного вирішення проблем інклюзивного навчання дітей з особливими потребами;

- формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами;
- створення служб системної підтримки та супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

## **2.2. Змістові основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання**

У результаті аналізу й узагальнення наукових розвідок з проблеми дослідження можемо стверджувати, що виховна діяльність – система дій педагога, спрямована на створення оптимальних умов для виховання, розвитку й саморозвитку особистості вихованця й вибору можливостей вільного творчого самовираження.

Логіка даної наукової розвідки вимагає з'ясування сутності поняття «зміст виховної діяльності». Так, у результаті дослідження ми дійшли висновку, що зміст виховної діяльності педагога полягає у «вивченні дитини, створенні умов її самореалізації, саморозвитку, самовиховання; організації активної та творчої життєдіяльності дітей; педагогічному забезпеченні комфортного самопочуття дитини, прийнятті її дитячим співтовариством» [8].

Л. Лузіна [22] розглядає зміст виховання як антропологічну просвіту, яка має концентричний характер.

На думку С. Полякова, зміст виховання – це ті елементи людської культури, і, насамперед, цінності, в освоєнні й розвитку яких підростаюче покоління полягає сутність виховання [29], у якості чотирьох цінностей, основ виховання розглядаються Людина, Близькі, Вітчизна, Людство.

З означеного вище випливає необхідність створення виховного середовища здатного об'єднати наявні інтелектуальні, матеріальні й технологічні ресурси закладу освіти.

На думку І. Карпюк та М. Чернової, основною метою виховної діяльності в освітній установі є розвиток загальнолюдських цінностей, на основі гуманізації та гуманітаризації освіти, виховання культурного й морального громадянина, що поважає свою сім'ю, Батьківщину, вміння жити гідно в існуючому суспільстві [16].

Г. Сініцина наголошує, що виховна діяльність складається із сукупності організаційно-педагогічних завдань, які розв'язує педагог, з метою забезпечення оптимального розвитку того, хто навчається, вибору ефективних форм і методів його навчання відповідно до поставлених завдань і процесу їх реалізації. Така діяльність передбачає організацію спільних заходів педагогів і учнів, а також передбачає регулювання відносин соціальних інститутів, які суттєво впливають на розвиток учнів з обмеженими можливостями здоров'я [32].

Переконані, що основним напрямом у інклюзивній освіті є взаємодія та співпраця всіх без винятку суб'єктів освітнього процесу. Відповідно, значущим середовищем для учнів з особливими освітніми потребами є соціокультурне середовище, де: відбувається саморозвиток і самовизначення, накопичення особистого досвіду; створюється спеціальний реабілітаційний простір для оптимального розвитку учня з особливими освітніми потребами, його адаптації в суспільстві й соціалізації.

У контексті даної наукової розвідки вважаємо за необхідне наголосити, що інклюзивне виховання характеризується цілеспрямованою зміною як учнів із порушеннями, так і їхніх здорових однолітків у процесі спілкування, гри, спорту, навчання, предметно-практичної та духовно-практичної діяльності на основі формування загальних цінностей і ціннісних орієнтацій, поведінкових установок, моральних норм і правил життєдіяльності [35, с. 200].

Проведене дослідження особливостей виховної діяльності в умовах інклюзивного навчання дозволило стверджувати, що така діяльність спрямовується на:

- організацію цілісного виховного простору, що поєднує внутрішні й зовнішні вимоги виховання учнів, атмосферу шкільного життя, взаємини між членами мікрогруп;
- формування самоврядування учнів, надання їм можливості участі в організаційно-управлінських, культурно-дозвіллевих і творчих заходах;
- сприяння розвитку свідомого ставлення учнів до свого життя, здоров'я, а також до життя та здоров'я оточуючих людей;
- залучення учнів до системи додаткової освіти з метою забезпечення їх самореалізації;
- формування умов для участі сімей у виховному процесі, розвитку батьківських об'єднань, підвищення активності батьківської спільноти; залучення батьківської громадськості до участі в співуправлінні школою тощо.

До того ж, важливим для розгляду практичних основ виховної діяльності в умовах інклюзивної освіти є визначення принципів виховання в умовах інклюзивних класів, до яких відносимо:

- принцип індивідуального підходу, коли вибір форм, засобів, методів виховання здійснюється з урахуванням особливостей дітей;
- принцип варіативної методичної бази виховання (педагогом можуть бути використані методики тифло, сурдо, олігофренопедагогіки);
- принцип самостійної активності дитини;
- принцип сімейноорієнтованого супроводу, згідно з ним батьки включаються в педагогічний процес як активні учасники кожного етапу.

Основними напрямками інклюзивного виховання, які визначаються складниками всебічного розвитку особистості, є:



1. Громадянське виховання – це формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе дієздатною та захищеною.

2. Розумове виховання – діяльність вихователя, спрямована на розвиток інтелектуальних сил і мислення учнів.

3. Моральне виховання – виховна діяльність вчителя, школи, сім'ї з формування в учнів свідомості, розвитку морального почуття, відповідальної поведінки.

4. Екологічне виховання – розвиток у школярів культури взаємодії з природою.

5. Статеве виховання – формування культури поведінки в стосунках з особами протилежної статі.

6. Правове виховання спрямовується на формування правової свідомості та правомірної поведінки дітей.

7. Трудове виховання розвиває в дітей свідоме ставлення до праці, формує навички активної трудової діяльності.

8. Естетичне виховання розглядається як процес формування здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси.

9. Фізичне виховання – система заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я, загартування організму, розвиток фізичних можливостей, рухових навичок і вмінь.

10. Економічне виховання – організована педагогічна діяльність, спрямована на формування економічної культури.

Отже, змістове наповнення інклюзивного виховання дітей з особливими освітніми потребами забезпечується використанням ціннісної та соціокультурної парадигм виховання або їх поєднанням; різноманітною наповнюваністю у межах ціннісної та соціокультурної парадигм виховання залежно від вікових, статевих, індивідуально-особистісних і групових потреб

і запитів; здійсненням інклюзивного виховання дітей з особливими освітніми потребами в різних виховних організаціях.

Переконані, що основним змістом процесу виховання дітей з особливими освітніми потребами є система загальнолюдських цінностей. Серед низки загальнолюдських цінностей виокремлюємо такі, як «Сім'я», «Праця», «Знання», «Культура», «Вітчизна», «Земля», «Мир», «Людина», «Здоров'я». Однак, як нам видається, формування означених цінностей у дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному виховному середовищі носить варіативний характер. Так, для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку будуть фіксуватися одні змістові аспекти цінностей «Людина», «Сім'я», «Праця», «Вітчизна»; а для дітей підліткового віку – інші. Для дітей і підлітків, які страждають різними порушеннями фізичного та психічного розвитку, зміст цінності «Здоров'я» буде також відрізнятися. Якісний набір цінностей, що формується в кожній дитини з особливими освітніми потребами, буде варіюватися залежно від того, що дитина вже знає та вміє.

У межах магістерської роботи пропонуємо програму інклюзивного виховання для дитини з порушеннями опорно-рухового апарату на основі ціннісної парадигми виховання (див. Додаток А).

Важливою для визначення змісту інклюзивного виховання є соціокультурна парадигма, яка полягає у формуванні в дітей з особливими освітніми потребами соціального досвіду залежно від віку, статі, рівня наявного соціального розвитку й індивідуальних потреб кожної особливої дитини.

Наголосимо, що соціокультурна парадигма виховання дозволяє формувати соціальний досвід, здійснювати формальну й неформальну освіту, надавати індивідуальну допомогу в закладах освіти, культури, соціального захисту, а відтак, можлива відмінність у змісті, методах і формах корекційного та інклюзивного виховання, проведеного в закладах різного

типу. Приклад змісту програми інклюзивного виховання для дитини з порушеннями опорно-рухового апарату на основі соціокультурної парадигми виховання подано в додатку Б.

На підставі проведеного дослідження наукової літератури з окресленої проблеми та досвіду здійснення виховної діяльності в умовах інклюзивного навчання з упевненістю можемо зазначити, що в єдиному просторі, до якого включені діти з особливими освітніми потребами, відбувається акумулювання ними суспільної свідомості, через осмислення ідей і формування власної поведінки, дитина виховує характер, виробляє життєву позицію, ставить перед собою цілі для свідомого самовдосконалення. Педагог сприяє усвідомленню дітьми соціальної цінності всіх людей, рівності їх прав і можливостей і певної частки причетності кожного до проблем іншого. Завдяки внесенню елементів моральних, естетичних і суспільних вимог до педагогічного процесу виховний процес постає як гармонія взаємодіючих форм і видів діяльності: розумової, фізичної, творчої, розважальної, дослідницької. Особливе місце у виховному процесі установи інклюзивної освіти займає виховання толерантності свідомості.

У межах розгляду змістових основ виховання учнів у класах інклюзивного навчання вважаємо за необхідне звернутися до характеристики методів інклюзивного виховання. Відтак, провідними методами в процесі інклюзивного виховання визначено такі:

- методи формування свідомості: бесіда, диспут, лекція, приклад, пояснення, переконання;
- методи організації діяльності та формування суспільної поведінки особистості: вправи, привчання, виховні ситуації, приклад;
- методи мотивації та стимулювання: вимога, громадська думка;
- методи самовиховання: самопізнання, самооцінювання, саморегуляція;
- методи соціально-психологічної допомоги: психологічне консультування, аутотренінг, стимуляційні ігри;

- спеціальні методи: патронат, супровід, тренінг, медіація.

Ураховуючи зазначене вище пропонуємо психолого-педагогічні рекомендації з організації виховної роботи в умовах інклюзивного навчання, а саме:

- підвищення якості виховного процесу та професійної майстерності педагогів за допомогою спільної діяльності дорослих і дітей;
- створення в класі доброзичливої атмосфери для вільного вираження своїх думок і почуттів;
- розширення рольового репертуару освітянина – учителя, тьютора, фасилітатора, модератора, спрямованого на забезпечення повноцінного розвитку й надання підтримки учням з особливими освітніми потребами;
- використання особистісно-орієнтованого, антропологічного, екологічного та гуманістичного підходів у процесі виховання учнів з особливими освітніми потребами.

### **2.3. Процесуальні основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання**

Насамперед, зазначимо, що в умовах інклюзивного навчання до освітньої та позакласної роботи слід, на нашу думку, залучати всіх учнів без винятку, зокрема й учнів з особливими освітніми потребами. Крім того, важливим є формування в однокласників учня з ООП ставлення до останнього як до рівного та одночасно як до людини, яка іноді потребує допомоги й підтримки. Переконані, що створення відповідної атмосфери в класі інклюзивного навчання залежить від педагогічних співробітників школи, а також адміністрації закладу загальної середньої освіти. Як вважають учителі, які працюють у класі інклюзивного навчання, саме відповідний мікроклімат у класі є головною умовою комфортного навчання.

Проте, як нам видається, основною ланкою формування злагодженого колективу є діяльність класного керівника, який повинен гарантувати неперервне педагогічне керівництво, з одного боку, та залишити виявлення самостійності у школярів, з іншого боку.

Зауважимо, що діапазон професійних компетентностей класного керівника класу з інклюзивним навчанням є доволі широким. Так, класний керівник такого класу має обов'язково володіти знаннями з патопсихології, вікової психології, коригувальної педагогіки, методики виховної роботи в класах з інклюзивним навчанням тощо.

Наголосимо, що складність виховного процесу в колективі, де є здорові діти та діти з обмеженнями здоров'я, зокрема глухі, слабочуючі діти, діти з функціональними обмеженнями, діти з недорозвиненням мовлення, пов'язують із комунікативними труднощами, оскільки здебільшого це є однією з основних проблем у таких дітей. У такому контексті класний керівник повинен сприяти налагодженню комунікації за допомогою спільних заходів, зокрема, проведення класних годин, правильного розподілу обов'язків у класному колективі.

Беззаперечно, що діти з особливими освітніми потребами є найбільш уразливими членами колективу, а відтак, проводити дослідження, бесіди, класні години, виховні заходи слід з перших днів навчання в закладі освіти.

Ураховуючи зазначене вище, слідом за І. Багровою, можемо стверджувати, що для цілеспрямованого формування поведінкових установок, які тісно пов'язані зі ставленням до співпраці та сприйняттям одне одного на основі рівнозначних партнерських взаємин у різноманітних галузях людської діяльності: спорті, грі, навчанні, предметно-практичній та духовно-практичній діяльності також має значення інклюзивне виховне середовище [35, с. 202–203].

У процесі власної діяльності та спостереження за класом класні керівники приходять до висновку, що чим раніше у віковому розвитку

розпочинається взаємодія дітей з ООП зі здоровими однолітками, тим менш помітними є негативні та нейтральні поведінкові й емоційні реакції, натомість позитивні поведінкові й емоційні реакції стають більш помітними. Саме це відображає особливості адаптації, ціннісного ставлення людей до себе та до інших, незалежно від віку, статі, індивідуальних та особистісних характеристик.

Отже, не менш важливим, на наш погляд, є залучення всіх без винятку учнів до участі у виховних заходах, різноманітних конкурсах як у власному закладі освіти, так і рівні міста, району, області. Вважаємо, що це дає можливість зміцнити внутрішні зв'язки та відносини в колективі, згуртовує його, робить його єдиним цілим.

С. Зиков, Н. Лаговський, А. Остроградський, Ф. Рау) у процесі здійснення інклюзивного виховання зацікавлювали на необхідності активного пізнання оточуючої дійсності, отриманні вражень і знань на основі спостереження за життям, побутом, засвоєнні моральної культури найближчого оточення дитини та її самостійної практичної діяльності [35, с. 200].

У результаті проведеного дослідження можемо стверджувати, що найпоширенішими формами позакласних виховних заходів стали екскурсії та походи. У таких умовах учні з особливими освітніми потребами вчаться діяти в колективі, команді. До того ж, вони вчаться підпорядковувати власні бажання й інтереси бажанням та інтересам своїх однокласників. Крім того, використання зазначених форм позакласної виховної роботи дає можливість розширення уявлень дітей з ООП про оточуючий світ, сприяння мовленнєвій діяльності, а також формування комунікативних компетентностей, оскільки відбувається спілкування та взаємодія одночасно зі значною кількістю людей.

Цінним, на нашу думку, є те, що екскурсія дає змогу активізувати пізнавальну діяльність, розширити знання в різних галузях життя, мистецтва,

науки, культури. Незаперечним є той факт, що знання, отримані під час екскурсій, є більш точними й конкретними, адже сприйняття оточуючого світу здійснюється в природному середовищі. Корисними також, як нам здається, можуть бути профорієнтаційні екскурсії, які будуть сприяти формуванню професійних компетентностей, поліпшенню знань з майбутньої професії. Під час таких екскурсій, як вважають І. Бистрова та ін., учні набуватимуть певних навичок професійної діяльності [35, с. 208].

У контексті з'ясування процесуальних основ виховання учнів у класах інклюзивного навчання важливим моментом, на наш погляд, є те, що взаємини з класом інклюзивного навчання слід будувати на основі співпраці та взаємодії класного керівника, учнів і батьків. У такому контексті всі учасники виховного процесу отримують досвід спілкування та співпраці, в основу якого покладено педагогічну підтримку.

Переконані, що на різних етапах здійснення класного керівництва змінюється і змістове наповнення виховної роботи для досягання мети виховання. Так, на початку роботи з класом інклюзивного навчання обов'язково потрібно зацентувати увагу на вивченні психологічних особливостей особистості учня, створенні згуртованого колективу, розвитку творчої активності всіх учнів, зміцненні зв'язку сім'ї та закладу загальної середньої освіти.

З'ясовано, що основними завданнями виховної роботи учнів у класі інклюзивного навчання є:

- створення в класі позитивних стосунків між учнями,
- згуртування класу,
- виховання свідомого ставлення до освітнього процесу,
- підвищення рівня вихованості й культури поведінки школярів.

На сьогодні в центрі уваги виховної роботи з учнями в класі інклюзивного навчання постають питання щодо самовизначення учня й формування в нього активної життєвої позиції, допомоги в соціалізації.

До того ж, діяльність класного керівника постійно спрямовується на координацію роботи всіх педагогів, які задіяні в класі інклюзивного навчання, оскільки на процес соціалізації здійснює вплив цілісний освітній процес.

Ще одним важливим напрямом здійснення виховної роботи в класі інклюзивного навчання є робота з батьками. Констатуємо, що основою взаємодії та спілкування з батьками учнів є батьківські збори, на яких, як правило, класний керівник не лише інформує батьків про специфіку роботи класу, але й проводить консультації з батьками, запрошує фахівців із психології та спеціальної педагогіки. Консультації направлені на забезпечення психологічної підтримки дитини й батьків, створення позитивного мікроклімату в освітньому процесі в школі й удома, коригування особистісних якостей школярів і психолого-педагогічну освіту їхніх батьків, створення в родині відповідних умов для розвитку комунікативних навичок кожної дитини.

Вважаємо, що ефективними є також індивідуальні бесіди з батьками дітей з особливими освітніми потребами, які спрямовані на розв'язання різних завдань, а саме:

- надання допомоги у вихованні в сім'ї;
- інформування про успішність і поведінку дитини;
- аналіз причин неуспішності тощо.

Однак, незаперечним є той факт, що провідну роль у організації бесід із батьками відіграє класний керівник. Так, науковці зазначають, що «ефективність індивідуальної роботи залежить від його професійних умінь. Плануючи бесіду з батьками, він вивчає літературу, підбирає методи впливу на батьків, форму пояснення ситуації, що склалася, готує конкретні пропозиції та рекомендації» [35, с. 207].

Не менш важливим у здійсненні виховної роботи в класі інклюзивного навчання, на наш погляд, є обмін досвідом з іншими вчителями, проведення



тренінгів, семінарів, лекцій із запрошенням корекційних педагогів, практичних психологів, соціальних педагогів. Як нам видається, такий підхід уможливорює підтримку високого рівня вихованості особистості, допомогу в кращому розумінні психології дитини з особливими освітніми потребами, попередження труднощів, які можуть виникати в процесі виховання й соціалізації особистості.

Важливим є те, що класний керівник забезпечує долучення всіх учнів класу інклюзивного навчання до освітнього процесу, контролює відвідування уроків, спостерігає за поведінкою школярів, за їхнім харчуванням; проводить індивідуальну роботу з кожним учнем, а також створює оптимальні умови для розвитку в них пізнавального інтересу (інформує учнів і їхніх батьків про особливості закладу загальної середньої освіти та класу, здійснює організацію виховних заходів, допомагає школярам у самоосвіті й самовихованні тощо).

Таким чином, можемо стверджувати, що цілеспрямована виховна робота в класах інклюзивного навчання, де навчаються учні з особливими освітніми потребами, дає їм можливість одержати ґрунтовні знання й реалізувати власні можливості. Відтак, основним завданням класного керівника класу інклюзивного навчання в контексті виховної діяльності в закладі загальної середньої освіти є надання уявлення про загальнолюдські цінності й відповідно орієнтовані на ці цінності приклади поведінки через практику суспільних взаємин із різними соціальними групами й людьми, які мають різні соціальні статуси, сприяння гармонійному всебічному розвитку особистості.

У результаті аналізу наукової психолого-педагогічної літератури нами було визначено дві найбільш раціональні інклюзивні виховні системи, а саме: виховна система общинного виду та система інклюзивного виховання мережевого типу.

Охарактеризуємо кожну з них. Так, інклюзивна виховна система общинного виду має кілька відмінних характеристик, які відображають гуманістичний зміст інклюзивного виховання:

- педагоги, батьки, діти утворюють громаду (колектив, товариство, співдружність), які взаємопов'язані спільною колективно-творчою та результативною діяльністю;

- стосунки у громаді організовані у форматі суб'єкт-суб'єктних, де діти й дорослі ідентифікують себе з громадою, реалізують своє творче «Я» в діяльності, корисній громаді; громада орієнтується на вітчизняні та загальнолюдські цінності під час реалізації виховної системи;

- громада застосовує теорії систем, особистості, діяльності, розвитку;

- громада використовує виховуючі ситуації в коригуванні суб'єкт-суб'єктних відносин;

- громада орієнтована на особистісну модель взаємодії суб'єктів виховання;

- громада реалізує принципи диверсифікації, варіативності, диференціації та індивідуалізації в організації та вдосконаленні виховного процесу.

Натомість, система інклюзивного виховання мережевого типу інтегрує суб'єктів інклюзивного виховання в поле виховного простору, виховного середовища й виховної системи.

Таким чином, системи інклюзивного виховання общинного виду й мережевого типу спрямовані на надання дитині з особливими освітніми потребами можливості освоєння найбільш широкого діапазону сфер активної життєдіяльності (пізнання, гра, спілкування, предметно-практична діяльність за інтересами, «соціальні проби» тощо); способів життєдіяльності (змагання, творчості, самоорганізації, саморозвитку); надання варіативності соціальній адаптації; розвитку дитини в ініціативних групах залежно від її розумових і фізичних можливостей.

Доцільним у контексті розгляду процесуальних основ виховної роботи в класі інклюзивного навчання, на наш погляд, є звернення до структури даної роботи. Отже, проведені дослідження дозволило виокремити такі структурні компоненти системи інклюзивного виховання, як:

- мета: актуалізація й формування особистісних відносин гуманістичного типу всіх суб'єктів виховання;
- завдання: формування терпимості, милосердя, співчуття, доброзичливості, доброти, співчуття, співпереживання, емпатії до особливої особистості в процесі спільної діяльності, співробітництва, співтворчості;
- принципи: гуманізації, природовідповідності, індивідуалізації виховання, вітчизняної національно-культурної та духовно-моральної ідентичності виховання, інтегративності виховання, комунікативної спрямованості виховання, орієнтації виховання на особистісну модель взаємодії його суб'єктів;
- педагогічні умови: наявність інклюзивного виховного простору; наявність інклюзивного безбар'єрного виховного середовища особливого типу – «соціально-педагогічного оазису»; наявність адекватної, педагогічно організованої та інструментованої колективної творчої діяльності дітей з особливими освітніми потребами; організація життєдіяльності дітей, за якої створено можливості для «соціального загартовування» й «соціальних проб»; організація соціально-трудової реабілітації дітей у закладах соціального захисту та інших установах; диверсифікація, варіативність, диференціація й індивідуалізація інклюзивного виховання.

Відповідно, формами інклюзивного виховання в контексті розвитку дитини з особливими освітніми потребами в класах інклюзивного навчання є:

- соціально-трудова реабілітація дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти;
- корекційно-розвиваючі заняття, спрямовані на формування культури здоров'я, здорового способу життя, спілкування й діяльності;

- соціальні проби в різноманітних соціально актуальних видах діяльності.
- позакласна пізнавальна діяльність (участь в олімпіадах і конкурсах, концертах, конференціях, тематичних святах);
- спортивна діяльність (гуртки і секції);
- художня діяльність (гуртки образотворчого мистецтва та прикладної творчості);
- ціннісно-орієнтувальна діяльність (бесіди, диспути щодо проблем життя, бесіди, зустрічі з цікавими людьми, рольові ігри тощо);
- вільне спілкування як обмін інформацією та як взаємодія (перегляд і аналіз кіно-і діафільми, репродукції творів видатних художників, обговорення прочитаних творів, книг, журнальних чи газетних статей, прослуховування фонозаписів, виступи запрошених та учнів класу).

Отже, у процесі дослідження ми дійшли висновку, що провідними особливостями виховної роботи в класах інклюзивного навчання є особистісно орієнтований характер здійснення виховної роботи, що дозволяє врахувати індивідуальні особливості кожного учня класу, як з особливими освітніми потребами, так і здорових дітей, та груповий характер виховання, що надає дітям можливість спілкування, продуктивної взаємодії, покращення взаємовідносин. При цьому класний керівник отримає можливість працювати одночасно в класі з великою кількістю учнів, удосконалюючи їх досягнення й соціальний розвиток. Кожен учень стає активним і незамінним учасником освітнього процесу. За таких умов у школярів відбувається формування потреби в спілкуванні. А відтак, спільна робота сприяє розвитку впевненості у власних силах, а також формуванню адекватної самооцінки в учнів з особливими освітніми потребами. Позитивний психологічний клімат, який створюється під час такої діяльності, сприяє особистісному самовираженню, самоствердженню та посиленню взаємоповаги. Також у дитини формуються такі якості, як товариськість, активність, ініціативність.

## Висновки до другого розділу

У другому розділі окреслено нормативні та охарактеризовано змістові та процесуальні основи виховної роботи в класах інклюзивного навчання.

З метою окреслення нормативних основ проаналізовано основні законодавчі документи щодо здійснення інклюзивного навчання, а саме Концепцію розвитку інклюзивної навчання від 1 жовтня 2010 року наказом № 912 Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. На підставі змінених освітніх підходів прийнято також нове «Положення про психолого-медико-педагогічних консультаціях» та ін.

У результаті аналізу, узагальнення й систематизації нормативно-правових документів нами було окреслено нормативні основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання, а саме: необхідність формування нової філософії державної політики стосовно дітей з особливими освітніми потребами;

- необхідність забезпечення термінологічної узгодженості в питаннях освіти дітей з особливими освітніми потребами;

- потреба у відході вітчизняного законодавства від декларативної відповідності міжнародному в галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами;

- стимулювання урядом упровадження в Україні інклюзивної освіти;

- необхідність реалізації та поширення моделі інклюзивної освіти дітей у закладах дошкільної та загальної середньої освіти;

- активне залучення держави до системного вирішення проблем інклюзивного навчання дітей з особливими потребами.;

- формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами;
- створення служб системної підтримки та супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Визначено спрямування виховної діяльності в класі інклюзивного навчання; принципи виховання в умовах інклюзивних класів; основні напрями та методи інклюзивного виховання. Розроблено шляхи вдосконалення здійснення виховної роботи в класі інклюзивного навчання.

Виокремлено структурні компоненти системи інклюзивного виховання, а саме: мета, завдання, принципи, педагогічні умови.

Виявлено такі форми організації інклюзивного виховання: позакласна пізнавальна діяльність; спортивна діяльність; художня діяльність; ціннісно-орієнтувальна; вільне спілкування як обмін інформацією та як взаємодія.

## ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні з'ясовано теоретичні та практичні основи виховної роботи зі школярами у класах інклюзивного навчання. Реалізовані мета й завдання дають можливість зробити такі висновки.

1. Охарактеризовано понятійно-категоріальний апарат та виокремлено етапи розвитку інклюзивної освіти в Україні. На основі теоретичного аналізу визначено основоположні поняття дослідження «інклюзивний клас», «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання», «інклюзивне виховання» та «вихований процес в інклюзивній загальноосвітній школі». Інклюзивний клас потрактуємо як клас у закладі загальної середньої освіти, в якому серед інших учнів навчаються одна, дві або три дитини з особливими освітніми потребами. Визначено, що інклюзивна освіта – це процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх у плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими потребами. Відповідно, інклюзивне навчання розглядаємо як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у закладах загальної середньої освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. А інклюзивне виховання розуміємо як соціально й педагогічно організований процес формування дитини як особистості, незалежно від рівня психофізичного розвитку, як неповторної людської індивідуальності в умовах інклюзивного суспільства. Отже, вихований процес в інклюзивній загальноосвітній школі – це система виховної діяльності вчителя, спрямована на формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості незалежно від її індивідуальних можливостей, а тим більше від обмежених можливостей життєдіяльності.

З'ясовано, що становлення сучасної інклюзивної освіти в Україні відбувалося в декілька етапів:

Перший етап – усвідомлення необхідності піклуватися про дітей з вадами у здоров'ї (XI-VIII ст. до н.е. – XII ст.).

Другий етап – усвідомлення необхідності навчати частину дітей з особливими освітніми потребами (XII ст. – поч. XX ст.).

Третій етап – доцільність навчання трьох категорій дітей з вадами у здоров'ї: з порушенням слуху, зору і розумовою відсталістю, створення диференційованої системи спеціальної освіти (сегрегації) (поч. XX ст. – середина 1960 р).

Четвертий етап – розуміння необхідності навчати всіх дітей із відхиленнями у здоров'ї та розвитку (інтеграція) (середина 1960-х р. – середина 1980-х р.).

П'ятий етап – інклюзивне навчання (середина 1980-х р. донині).

2. Охарактеризовано розвиток інклюзивної освіти за кордоном на сучасному етапі. Так, проведений аналіз зарубіжних джерел дозволив установити, що лейтмотивом теоретичних і практичних досліджень сучасних учених більшості країн світу проходить ідея, що витoki інклюзії знаходяться в родині. У зв'язку з цим у практиці інклюзивної освіти за кордоном актуалізуються питання, пов'язані з посиленням ролі батьків у процесі інклюзивної освіти, з розумінням необхідності зміни цілей проведення діагностичних процедур у напрямі обліку широкого кола індивідуальних потреб дітей як цінного ресурсу у вибудовуванні індивідуального маршруту розвитку дитини й удосконаленні педагогічної майстерності. Визначено сучасні тенденції у розвитку інклюзивної освіти за кордоном: посилення міжнародного співробітництва між країнами та імплементація міжнародних ініціатив у національну законодавчу базу: національні державні програми, спрямовані на цілеспрямоване просування антидискримінаційної політики та створення інклюзивних шкіл; підвищення соціальної та педагогічної



значущості інклюзії та розширення меж взаємодії учасників інклюзивної освіти в системі «сім'я-школа-спільнота-суспільство», засновані на підвищенні якості партнерських відносин у межах міждисциплінарної співпраці; зміцнення позитивного й ціннісного ставлення до різноманіття потреб дітей в інклюзивному класі, особливо дітей із обмеженими можливостями здоров'я, і зміна процедур діагностики й оцінювання їх освітніх потреб, які базуються на тісній міждисциплінарній співпраці, особливо з батьками таких дітей.

3. Окреслено нормативні основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання. Визначено, що інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір України є одним із напрямів гуманізації всієї системи освіти, що відповідає пріоритетам державної політики, окресленим у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» та підтриманим низкою законодавчо-нормативних документів, серед яких Закони України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (від 5 черв. 2014 р.) та «Про внесення змін до закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (від 23 трав. 2017 р.). Констатовано, що законодавча база розвитку інклюзивної освіти в Україні ще не остаточно розроблена, хоча аналіз останніх законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив активне залучення держави до системного вирішення проблем інклюзивного навчання дітей з особливими потребами.

4. З'ясовано змістові основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання. Констатовано, що інклюзивне виховання характеризується цілеспрямованою зміною як дитини з особливими освітніми потребами, так і її здорових однолітків за умови спільної взаємодії в спілкуванні, грі, спорті, навчанні, предметно-практичній і духовно-практичній діяльності на основі формування загальних цінностей і ціннісних орієнтацій, поведінкових

установок, моральних норм і правил життєдіяльності. Так, Цінності й ціннісні орієнтації, що формуються в школярів з обмеженими можливостями здоров'я та їх здорових однолітків, належать до різних сфер життєдіяльності; серед них основні – це цінності «Я», «Здоров'я», «Вітчизна», «Земля». Відтак, провідними методами в процесі інклюзивного виховання визначено такі: методи формування свідомості: бесіда, диспут, лекція, приклад, пояснення, переконання; метод організації діяльності та формування суспільної поведінки особистості: вправи, привчання, виховні ситуації, приклад; методи мотивації та стимулювання: вимога, громадська думка; метод самовиховання: самопізнання, самооцінювання, саморегуляція; методи соціально-психологічної допомоги: психологічне консультування, аутотренінг, стимуляційні ігри; спеціальні методи: патронат, супровід, тренінг, медіація.

5. Визначено процесуальні основи виховання учнів у класах інклюзивного навчання. Так, виокремлено структурні компоненти системи інклюзивного виховання, а саме:

- мета: актуалізація й формування особистісних відносин гуманістичного типу всіх суб'єктів виховання;
- завдання: формування терпимості, милосердя, співчуття, доброзичливості, доброти, співчуття, співпереживання, емпатії до іншого в процесі спільної діяльності, співробітництва, співтворчості;
- принципи: гуманізації, природовідповідності, індивідуалізації виховання, вітчизняної національно-культурної та духовно-моральної ідентичності виховання, інтегративності виховання, комунікативної спрямованості виховання, орієнтації виховання на особистісну модель взаємодії його суб'єктів;
- педагогічні умови: наявність інклюзивного виховного простору; наявність інклюзивного безбар'єрного виховного середовища особливого типу; наявність адекватної, педагогічно організованої та інструментованої

колективної творчої діяльності дітей з обмеженими можливостями здоров'я; диверсифікація, варіативність, диференціація та індивідуалізація інклюзивного виховання.

Виявлено такі форми організації інклюзивного виховання: позакласна пізнавальна діяльність (участь в олімпіадах і конкурсах, концертах, конференціях, тематичних святах); спортивна діяльність (гуртки і секції); художня діяльність (гуртки образотворчого мистецтва та прикладної творчості); ціннісно-орієнтувальна діяльність (бесіди, диспути щодо проблем життя, бесіди, зустрічі з цікавими людьми, рольові ігри тощо); вільне спілкування як обмін інформацією та як взаємодія (перегляд і аналіз кіно-і діафільми, репродукції творів видатних художників, обговорення прочитаних творів, книг, журнальних чи газетних статей, прослуховування фонозаписів, виступи запрошених та учнів класу).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: [зб. наук. праць] / За заг. ред. П. М. Таланчука, Г. В. Онкович. К.: Університет «Україна», 2000. 385 с.
2. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. Режим доступу: <https://docviewer.yandex.ua/view/0/>
3. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Педагогічна майстерня*. 2011. № 6. С. 11–13.
4. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*: науково-метод. збірник / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. К.: Контекст, 2000. С. 29–33.
5. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей. *Основы дефектологии*. С-П, М.: Изд-во «Лань» 2003. С. 96-127.
6. Данілавічюс Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: А.С.К., 2012. 360 с.
7. Данілавічюс Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 1. С. 2-8.
8. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: дисс. ... док-ра пед. наук. М., 2000. 353 с.
9. Декларация о правах инвалидов. Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_117#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_117#Text).
10. Законі України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
11. Законів України «Про повну загальну середню освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2020. № 31. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

- 12.Инклюзивное или включённое образование: словари и энциклопедии.  
Режим доступа: [http://news\\_enc.academic.ru](http://news_enc.academic.ru)
- 13.Інклюзивна освіта в початковій школі. Режим доступу:  
<https://www.pedrada.com.ua/article/2593-nklyuzivna-osvta-v-pochatkovy-shkol-nush>
- 14..Інклюзивно-освітній простір. Можливості обмежені – таланти безмежні. *Управління школою*. 2018. № 16-17. С. 20-21.
- 15.Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / А.А. Колупаєва та ін. К., 2007. 128 с.
- 16.Карпюк И. А. Чернова М. Б. Воспитательная система школы. Минск: Университетское, 2002.
- 17.Коваль Л. В. Організація інклюзивного середовища у закладі освіти. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі»*: у 2 ч. Київ: Інтерсервіс, 2018. С.46-49.
- 18.Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912. Режим доступу:  
[http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/MUS13929.html/](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS13929.html/)
- 19.Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія]. К.: «СаммітКнига», 2009. 272 с.
- 20.Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: А.С.К., 2012. 192 с.
- 21.Лапошина Э. Оказание психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья в республике Молдова. *Ранняя помощь детям: проблемы, факты, комментарии*. М.: «Права человека», 2003. С. 56-64.
- 22.Лузина Л. М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания. *Современные гуманитарные подходы в*

- теории и практике воспитания*: сб. научных статей. Пермь, ПГПИ, 2001. С. 18–32.
23. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка. К., 2018. 542 с.
  24. Малофеев Н. Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. М.: Издательство «Экзамен», 2003.
  25. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*. 2008. № 1. С. 71–78.
  26. Новый универсальный словарь Вебстера. / авт.-сост Н. Уэбстер. New York: Published by s. Converse, 2000. 620 с.
  27. Нормативно-правовая база інклюзивного обучения: материалы с официального сайта Министерства образования и науки Украины. Режим доступа: [www.mon.gov.ua/education/average](http://www.mon.gov.ua/education/average) 2009–2010–2011
  28. Основи інклюзивної освіти: навчально- методичний посібник. К.: «А. С. К.», 2012. 308 с.
  29. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. М.: Новая школа, 2003. 306 с.
  30. Порядок зарахування, відрахування та переведення учнів до державних та комунальних закладів освіти для здобуття повної загальної середньої освіти»: наказ МОН від 16.04.2018 № 367, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 05 травня 2018 р. за № 564/32016. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text>
  31. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова КМУ № 872 від 15 серпня 2011 року. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>.

32. Синицына Г. П. Воспитание современного школьника. Омск: Изд-во ОмГПУ. 2000.
33. Сорокина, О. А. Что такое инклюзивное образование: методическая разработка. Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2012/07/01/что-такое-инклюзивное-образование>
34. Стандарти громадсько активної школи: соціальна інклюзія: навчально-методичний посібник / Найда Ю.М., Ткаченко Л.М. Під заг. ред. Даниленко Л.І. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 68 с.
35. Сурдопедагогика Е. Г. Речицкая (ред.). М., 2012.
36. Таранченко О. М., Литовченко С. В. Інклюзивна освіта: освіта дітей з особливими потребами. *Позашкільня. Шкільний світ*. 2008 № 3 (015). С. 15–25.
37. Теорія і практика інклюзивної освіти: [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. [2-ге вид., доп.]. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
38. Управління педагогічними інноваціями в інклюзивній освіті: навч. посіб. / С. К. Хаджирадєва та ін. К.: Освіта України, 2014. 244 с.
39. Чистякова І. А. Провідні напрями розвитку інклюзивної освіти за кордоном на сучасному етапі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 7 (81). С. 206-223
40. Чистякова І. А. Механізми розвитку інклюзивної освіти в зарубіжних країнах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 8 (82). С. 28-42
41. Щербина А. М. Мешает ли слепота учиться в обычной школе. *В ногу со зрячими*. 1931. № 2- 3., с.69
42. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році Лист МОН № 1/9-495 від 31.08.20 року [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/76129](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76129)

43. Anjali J., Quist C. Building a foundation for EBD research. *Healthcare Design*. 2012. № 12 (3). P. 14-17.
44. Beacham N., Rouse M. Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion in inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2012. № 12. P. 3-11.
45. Cole D. A., Meyer L. Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education*. 1991. № 25 (3). P. 340-351.
46. Dyson A., Howes A., Roberts B. A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. *Cambridge Journal of Education*. 2004. № 34 (2). P. 143-155.
47. Erton I. Relations between personality traits, language learning styles and success in foreign language achievement. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 2010. P. 115-126.
48. Freeman S. F. N., Alkin M. C. (2000). Academic and Social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*. 2000. № 21 (3). P. 3-18.
49. Gardner H., Boix-Mansilla V. Teaching for understanding within and across the disciplines. *Educational Leadership*. 1994. № 51. P. 14-18.
50. Graham C. A Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions of inclusion. *International journal of Inclusive education*. 2006. № 10. P. 3-25.
51. Hunt P., Goets L. Research on inclusive educational programs, practice and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of the Special Education*. 1997. № 31. P. 3-35.
52. Japan: preparatory workshop on inclusive education. East Aisha. UNESCO: International Bureau of Education, 2007.
53. Jonson K. F. 60 Strategies for Improving Reading Comprehension in Grades K–8. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.



54. Kauffman J., Landrum T. J., Mock D., Sayeski B., Sayeski K. S. Diverse knowledge and skills require a diversity of instructional groups: A position statement. *Remedial and Special education*. 2005. № 26 (1). P. 2-6.
55. Koegel L., Matos-Freden R., Lang R., Koegel R. Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral practice*. 2012. № 19. P. 401-412.
56. Leyser Y., Kirk R. Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2004. № 51 (3). P. 271-85.
57. Marcovic M. R., Spacisour B. B. Education in Serbia: Inclusive and ELearning opportunities. *Serbian Journal of Management*. 2010. № 5 (2). P. 271.
58. Niemeyer M. The rights to inclusive education in Germany. *The Irish Community Development Law*. 2014. № 3 (1). P. 49-64.
59. Rea P. J., McLaughlin V. L., Walther-Thomas C. Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*. 2002. № 68 (2). P. 203- 222.
60. Robertson K., Chamberlain B., Kasari C. General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2003. № 33. P. 123-130.
61. Saint-Laurent L., Dionne J., Giasson J. Academic achievements effects of an in-class service model on student with or without disabilities. *Exceptional school students with moderate mental retardation*. 1998. № 64. P. 239-253.
62. Schooling without labels: parents, educators, and inclusive education. Temple University Press, 2010.
63. Stoutjesdijk R., Scholte E. M., Swaab H. Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2012. № 20. P. 92-104.

64. Takashi J. Multiple intelligence theory can help promote inclusive education for children with intellectual disabilities and developmental disorders: Historical reviews of intelligence theory, measurement methods, suggestions for inclusive education. *Creative education*. 2013. № 4 (9). P. 605-610.
65. Wanerman T., Roffman L. Including One, Including All: A Guide to Relationship-Based Early Childhood Inclusion. Redleaf Press, 2011.
66. Weswood P. Commonsense methods for children with special needs. Routledge, 2007.
67. Zafar S., Meenakshi K. (2011). A study on the relationship between extroversion introversion and risk-taking in the context of second language acquisition. *International Journal of Research Studies in Language Learning*. 2011. № 1 (1). P. 33-40.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Зміст програми соціального виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (ціннісна парадигма виховання)

Цінність «Людина»	Цінність «Вітчизна»	Цінність «Родина»	Цінність «Здоров'я»
Індивід, особистість, індивідуальність	Моя країна – моя Україна!	Я знаю свій родовід	Здоров'я не на один день, а на все життя
Мої потреби	Атрибути державної влади	Свята моєї родини	Я хочу бути здоровим і зможу ним стати!
Про цілі та цінності	Пишатися країною та самим собою - патріотизм	Тато, мама, я – дружня сім'я	Правила безпеки під час використання природних лікувальних факторів
Як я сам себе оцінюю, та як оцінюють мене інші люди	Місто (село), де я народився	Я допомагаю – мені допомагають	Будова та функції опорно-рухового апарату
Мої позитивні та негативні сторони	Пам'ятні дати моєї Вітчизни	Родина мені допомагала облаштувати будинок для пересування	Порушення опорно-рухового апарату
Мої унікальні можливості (я розвиваю рух)	Що доброго я можу зробити для своєї країни?	Родина займається разом зі мною ЛФК	Можливості пересування та дії руками й ногами при порушеннях опорно-рухового апарату
Людина без обмежених можливостей: спілкування на рівних	Чим я можу бути корисним своєму рідному місту (селу)?		Допоміжні засоби пересування та дії руками й ногами при порушеннях опорно-рухового апарату
	Я працюю в рідному місті та цим пишаюся		Лікувальна фізична культура та інші методи рухової реабілітації при порушеннях опорно-рухового апарату

## Додаток Б

**Зміст програми соціального виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (соціокультурна парадигма виховання)**

Формування соціального досвіду	Неформальна освіта	Індивідуальна допомога
Праця – основа створення предметів і речей	Сучасний етикет	Що таке вік та чи потрібно його боятися?
Самообслуговування та домашня праця	Музеї та музейні колекції. Як організувати музей удома	Шукаємо взаєморозуміння разом
Цінності світські та релігійні. Як їх поєднувати?	Активне незалежне життя. Чи підійде воно мені?	Конфліктні ситуації. Як запобігти та вирішити
Правила гарного тону	Книги, які я читаю, або дещо про поезію та прозу	Як ладнати з батьками та сусідами
Взаємодія між людьми	До магазину – із задоволенням	Як знайти друзів
Що я знаю про мораль?	Подорожі як форма знайомства зі світом навколо нас	Як не потрапити до «поганої компанії»
Моя майбутня професія	Як обрати відповідний одяг	Як знайти роботу
Як організувати свій час для навчання, відпочинку, спілкування з друзями	Спілкування людей з порушеннями опорно-рухового апарату в мережі Інтернет. Способи віртуального знайомства	Як навчитися керувати своїми емоціями
Олімпійські та параолімпійські ігри	Люди з порушеннями опорно-рухового апарату в органах державної влади	Як подолати страх перед самостійною подорожжю вулицею
Особливості спортивних змагань для людей з обмеженими можливостями здоров'я	Вільний час людини з порушеннями опорно-рухового апарату	Інтегрована та інклюзивна освіта: за чи проти
Тренувальний процес для людей з обмеженими можливостями здоров'я	Танці на колясках для людей з порушеннями опорно-рухового апарату	
Рухливі ігри для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату		
Можливості інтелектуальних ігор для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату		