

**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**  
**Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління**  
**закладом освіти**

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

**Магістерська робота**  
**Особливості управління закладом освіти, в якому навчаються і**  
**виховуються діти з особливими потребами**

**Гудак Жужанна Адальбертівна**

Студентки II-го курсу

Освітня програма: 011 Освітні, педагогічні науки

Ступінь вищої освіти: магістр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ

Протокол № 103-Вн від 23.11.2022 року

Науковий керівник: **Силадій І.М.,**  
**доктор педагогічних наук, професор**

Завідувач кафедру:

**Біда Олена Анатоліївна,**  
**доктор пед. наук, професор**

Робота захищена на оцінку \_\_\_\_\_, «\_\_» \_\_\_\_\_ 2024 року

Протокол № \_\_\_\_\_ / 2024

**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**  
**Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління**  
**закладом освіти**

**Магістерська робота**  
**Особливості управління закладом освіти, в якому навчаються і**  
**виховуються діти з особливими потребами**

Ступінь вищої освіти: магістр

Виконала: студентка II-го курсу

Гудак Жужанна Адальбертівна

Освітня програма: 011 Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник: **Силадій І.М.,**  
**доктор педагогічних наук, професор**

Рецензент: Тягур В. М.,  
кандидат педагогічних наук, доцент

Берегове  
2024

**II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**  
**Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatás- és Intézményvezetés**  
**Tanszék**

Magiszteri munka

Oktatási intézményvezetői feladatok a sajátos nevelési  
igényű gyermekek befogadására

Képzési szint: mesterképzés

**Készítette: Hudák Zsuzsanna**

II. évfolyamos hallgató

Képzési program: 011 Oktatás és pedagógia tudományok

**Témavezető: Szilágyi Iván,**

a pedagógiai tudományok doktora, professzor

**Recenzens: Tyahur László,**

a pedagógiai tudományok kandidátusa, docens

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК ОДИН ІЗ ФОКУСНИХ НАПРЯМІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ ДІТЕЙ ДО ОСВІТИ.....</b>	<b>9</b>
1.1. Сутність інклюзивного навчання як предмет психолого-педагогічних досліджень.....	9
1.2. Загальні особливості дітей з особливими освітніми потребами.....	12
1.3. Історичні аспекти розвитку інклюзивної освіти в Україні.....	16
1.4. Інклюзивна освіта за кордоном на сучасному етапі.....	24
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>29</b>
2.1. Аналіз проблем управління загальноосвітнім навчальним закладом в системі інклюзивної освіти.....	29
2.2. Теоретичні основи управління сучасними загальноосвітніми навчальними закладами системи інклюзивного навчання .....	32
2.3. Управління інклюзивним закладом на принципах управління освітніми інноваціями.....	38
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ОГЛЯД ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>47</b>
3.1. Створення та реалізація моделі інклюзивного закладу.....	47
3.2. Етичні вимоги до педагогічних працівників .....	51
3.3. Формування позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.....	56
3.4. Застосування практики відстоювання інтересів дітей до інклюзивної освіти .....	59
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>67</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>72</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>78</b>

## TARTALOM

<b>BEVEZETÉS .....</b>	<b>5</b>
<b>I.FEJEZET AZ INKLUZÍV NEVELÉS MINT A GYERMEKEK EGYENLŐ ESÉLYBIZTOSÍTÁSÁNAK ELMÉLETI ALAPJA .....</b>	<b>9</b>
1.1. Az inkluzív oktatás jelentősége a pszichológiai - pedagógiai kutatások szempontjából...	9
1.2. A sajátos nevelési igényű gyermekek általános jellemzői .....	12
1.3 Az inkluzív oktatás fejlődésének történeti aspektusai Ukrajnában.....	16
1.4. A külföldi inkluzív oktatási tapasztalatok .....	24
<b>2. FEJEZET AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA NEVELÉSI TEVÉKENYSÉGÉNEK ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI VONATKOZÁSAI AZ INKLUZÍV NEVELÉS RENDSZERÉBEN .....</b>	<b>29</b>
2.1 Egy általános oktatási intézmény irányítási problémáinak elemzése az inkluzív oktatás rendszerében .....	29
2.2 A modern, inkluzív oktatási rendszerben működő általános iskolák vezetésének elméleti alapjai .....	32
2.3 Inkluzív intézmény vezetése az oktatási innovációk menedzselésének elvei alapján.....	38
<b>3.FEJEZET AZ INKLUZÍV OKTATÁSI RENDSZERBEN MŰKÖDŐ ÁLTALÁNOS ISKOLA TANULÁSI FOLYAMATÁNAK IRÁNYÍTÁSÁRA SZOLGÁLÓ MODELL HATÉKONYSÁGÁNAK KÍSÉRLETI VIZSGÁLATA.....</b>	<b>47</b>
3.1. Inkluzív intézmény modelljének létrehozása és megvalósítása.....	47
3.2 A pedagógusokra vonatkozó etikai követelmények .....	51
3.3 Pozitív attitűd kialakítása a sajátos nevelési igényű gyermekek iránt .....	56
3.4. A gyermekek inkluzív oktatáshoz való jogának érvényesítése a gyakorlatban .....	59
<b>KÖVETKEZTETÉSEK</b>	
<b>IRODALOMJEGYZÉK</b>	
<b>MELLÉKLETEK</b>	

## ВСТУП

Сьогодні Україна стоїть на порозі нової прогресивної доби громадянського, свідомого та толерантного суспільства: освітня галузь реформується за європейськими стандартами; продовжує формуватися та впроваджуватися нова культурно-освітня норма з точки зору створення умов для активної участі всіх громадян у житті суспільства; інклюзивна освіта, заснована на дотриманні прав людини згідно з міжнародним правом на рівні ООН постійно розвивається.

Основою інклюзивної освіти в Україні є соціальна модель розуміння інвалідності, згідно з якою інвалідність є соціальною проблемою (непропорційність середовища, ставлення до людей з особливими потребами, архітектурна доступність тощо), а не особистим надбанням людини. Визнання Україною Конвенції ООН про права дитини (1989) та Загальної декларації про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей (1990 р.) вимагало розробки цілеспрямованої державної політики, спрямованої на створення максимально сприятливих умов для дітей, які забезпечували дітей з: самоосвітою, активною участю у громадському житті, спільному навчанні з однолітками тощо. Тривалий час існувала ситуація, за якої права дітей з особливими освітніми потребами на освіту та соціальну інтеграцію за відсутності механізмів і практики їх реалізації можна пояснити лише українським законодавством.

Відповідно до Закону України «Про освіту» «Інклюзивною освітою» є гарантована державою система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципах недискримінації та враховує комплекс особливостей індивідуальної, ефективної участі та залучення всіх її учасників у навчальному процесі. Метою інклюзії в освіті є часткове або повне усунення та запобігання соціальної ізоляції, що є наслідком відсутності толерантності та негативного ставлення до поняття плуралізму. Інклюзія визначає освіту як найважливіший механізм попередження порушень прав людини та всіх форм дискримінації».

Згідно з попередніми дослідженнями, в інклюзивних класах головна увага має бути зосереджена на розвитку сильних сторін і талантів учнів, а не на їхніх фізичних чи психологічних проблемах (Pedorich, 2018, p. 102).

Останнім часом дослідженню проблеми інклюзивної освіти в сучасних умовах все більше приділяють науковці та практики. Зокрема, Бондар В., Даниленко Л., Деркач А., Зязюн І., Колупаєва А., Кремень В., Сак Т. і Софій Н., Таранченко О. та ін.

Значна увага приділяється розробці методичних засад інклюзивного навчання, практичним аспектам їх впровадження в освітніх закладах, наданню корекційно-

розвивальних послуг особам з особливими освітніми потребами (В. Бондар, А. Колупасва, Н. Софій, М. Шеремет та ін.).

Про питання, що потребують особливої уваги під час впровадження інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами за Л. Даниленко, Т. Дегтяренко, І. Луценко, Н. Софій, Ю. В. Найда та ін. є наголошення на організації навчання за індивідуальними програмами, діагностиці та консультуванні, постійному корекційному супроводі учнів в умовах інклюзивного навчання тощо.

Проблема управління закладом освіти достатньо досліджена в загальній педагогіці управління. Проте, враховуючи нормативне забезпечення, наукові дослідження проблеми управління освітніми закладами та впровадження інклюзивної освіти в Україні, постають нові виклики для управління навчальними закладами з інклюзивним навчанням.

**Об'єктом дослідження** є процес управління закладом освіти.

**Предмет дослідження** - сукупність організаційно-педагогічних умов ефективного управління навчальним закладом.

**Мета роботи** – виявлення перешкод у впровадженні інклюзивної освіти та управління закладами загальної середньої освіти в умовах нової української школи.

Останні дослідження науковців щодо впровадження інклюзивної освіти в багатьох країнах свідчать про те, що концепція інклюзивної освіти відображає одну з найважливіших демократичних ідей – діти є повноцінними та активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах є сенсом як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, родичів та суспільства в цілому.

В основу дослідження покладено гіпотезу: організаційні умови ефективного управління навчальним закладом забезпечуються розподілом управлінських повноважень між педагогічним колективом як єдиною командою, діяльність якої спрямована на реалізацію концепції маркетингового управління з використанням інструментів стратегічного управління. Педагогічні умови для ефективного управління навчальним закладом створюються діяльністю колективу, спрямованих на реалізацію концепції цілісного навчально-виховного процесу на засадах здоров'язбережувальної, природоохоронної діяльності та інноваційних технологій; і кінцева мета – результат цієї діяльності – ефективність управління навчальним закладом: цільова (відповідність потенційних можливостей і інтегрованих стратегій) і ресурсна (порівняння в хронологічному порядку ресурсів, витрачених на реалізацію стратегій, і аналіз досягнутих результатів).

Необхідною умовою успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі є індивідуалізація освітнього процесу. Індивідуальне планування навчально-виховного процесу спрямоване на:

- розробка комплексної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, яка допоможе педагогічному колективу закладу адаптувати середовище до потреб дитини;
- надання додаткових послуг та форм супроводу в процесі навчання;
- організація спостереження за динамікою розвитку учня.

Згідно предмету, меті та гіпотезі дослідження були визначені наступні **завдання**:

- визначити сутність інклюзивної освіти як предмета психолого-педагогічного дослідження;
- охарактеризувати дітей з особливими потребами;
- вивчення історії розвитку інклюзивної освіти в Україні;
- проаналізувати сучасний розвиток інклюзивної освіти за кордоном;
- дати аналіз проблеми управління загальноосвітнім навчальним закладом у системі інклюзивної освіти;
- визначити теоретичні основи управління сучасними загальноосвітніми навчальними закладами системи інклюзивної освіти;
- охарактеризувати управління інклюзивним закладом на основі управління освітніми інноваціями;
- обґрунтувати специфіку створення та реалізації інклюзивної інституційної моделі;
- дослідити етичні вимоги до педагогічних працівників;
- проаналізувати формування позитивного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- вивчити застосування практики захисту інтересів дітей до інклюзивної освіти.

Для вирішення поставлених завдань і перевірки висунутої гіпотези було використано низку методів:

- теоретичний (аналіз досліджуваної проблеми на основі психолого-педагогічної літератури), який дав змогу виявити, узагальнити та систематизувати різні підходи до досліджуваної проблеми;
- емпіричні (констатувальні та формувальні експерименти, опитування, тестування), на основі яких проаналізовано специфіку підготовки майбутніх керівників закладів освіти до ефективного управління; методи математичної статистики.

Теоретична значущість дослідження полягає в тому, що в ньому теоретично обґрунтовано систему управління навчальними закладами та наведено шляхи оцінки ефективності управління відповідно до вимог сучасного етапу реформування системи освіти в Україні. Визначено, упорядковано та розкрито сутність організаційно-педагогічних умов управління та механізм ефективного управління закладом освіти.



Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в їх достатній зрілості для впровадження в практику роботи закладів освіти. Характеристика навчального закладу як організаційної системи, механізм ефективного управління організаційно-педагогічною діяльністю навчального закладу, сукупність організаційно-педагогічних умов ефективного управління навчальним закладом в умовах освітньої реформи.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК ОДИН ІЗ ФОКУСНИХ НАПРЯМІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ ДІТЕЙ ДО ОСВІТИ

### 1.1. Сутність інклюзивного навчання як предмет психолого-педагогічних досліджень

Інклюзивна освіта – один із головних напрямів реформування системи освіти багатьох країн світу, мета якого – реалізація права осіб з особливими освітніми потребами на освіту без дискримінації.

Основою трансформації системи освіти та розвитку інклюзивної освіти є нормативно-правові акти – конвенції, декларації – провідних міжнародних організацій: ООН, ЮНЕСКО тощо.

Сучасне міжнародне законодавство визнає права людей з інвалідністю, які традиційно вважалися одержувачами соціальної допомоги, як суб'єктів права з правом на освіту на засадах рівних можливостей. Такі документи, як Загальна декларація прав людини (ООН, 1948 р.), Конвенція про боротьбу з дискримінацією (ЮНЕСКО, 1960 р.), Конвенція про права дитини (ООН, 1989 р.), Загальна декларація освіти для всіх (1990 р.), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для людей з обмеженими можливостями (1993), Саламанкська декларація та Рамкова програма дій (1994), Дакарська Рамкова програма дій «Освіта для всіх: виконання наших спільних зобов'язань» (2000) передбачають заходи для покращення попереднього розуміння та усвідомлення прав людей з обмеженими можливостями на освіту.

Визнання інклюзії як базової передумови для гарантування права на освіту змінилося в останні роки та закріплено в Конвенції про права людей з інвалідністю, першому документі, який є обов'язковим для всіх країн і містить концепцію інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта є пріоритетом для забезпечення якісної освіти для всіх дітей, включно з дітьми з обмеженими можливостями, та для побудови інклюзивного суспільства. Інклюзивну освіту слід розуміти як:

- фундаментальне право всіх дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, важливо, щоб це право належало кожній дитині окремо, а не батькам або законним опікунам. Зокрема, при виборі закладу та форми навчання батьки повинні керуватися потребами та здібностями дитини, а не власними інтересами;

- принцип забезпечення благополуччя дітей, поваги до їх гідності та незалежності, визнання індивідуальних особливостей дітей та їх здатності ефективно брати участь у суспільному житті;

- способи користування іншими правами. Це основний засіб, за допомогою якого люди з особливими потребами реалізують своє право на працевлаштування та повноцінну участь у житті громади. Він також є ключовим інструментом для побудови інклюзивного суспільства;

- результат удосконалення державної освітньої політики разом з відповідними змінами в практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів з метою створення належних умов для навчання всіх учнів.

Важливо розуміти різницю між термінами виключення, відокремлення, інтеграції та включення.

«Відчуження» має місце, коли студенти будь-яким способом прямо чи опосередковано позбавлені доступу до освіти.

«Сегрегація» – це ситуація, коли діти з особливими освітніми потребами навчаються в окремих закладах (закладах), пристосованих до різних або окремих видів вад розвитку дитини, ізольовано від інших дітей.

«Інтеграція» — це процес влаштування дітей з особливими освітніми потребами в існуючі звичайні навчальні заклади з розумінням того, що діти з особливими освітніми потребами можуть адаптуватися до стандартизованих вимог таких закладів.

«Інклюзія» охоплює процес системних реформ, які змінюють зміст, методи викладання, підходи, структури та стратегії освіти.

Інклюзивна освіта – це метод навчання, за якого діти з особливими освітніми потребами навчаються в загальноосвітньому навчальному закладі разом з місцевими однолітками, як альтернатива домашній системі, де вони утримуються та виховуються окремо від інших дітей, або індивідуальному навчанню.

Таке розуміння інклюзії відповідає концепції Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) «Школа, доброзичлива до дітей» — це школа, яка створює середовище для якісного та ефективного навчання з відповідними приміщеннями, політикою та послугами. Відповідно до концепції ЮНІСЕФ «Школа, доброзичлива до дитини»:

- виявляє виключених дітей із групи та включає їх до навчання;
- визнає право на освіту кожної дитини;
- сприяє повазі прав і благополуччя кожної дитини;
- обов'язкове безоплатне навчання дітей із груп ризику;
- поважає відмінності та забезпечує рівну освіту для всіх дітей;

- враховує індивідуальні потреби дитини, а також гендерне, етнічне, релігійне та соціальне різноманіття в освітньому процесі.

Інша міжнародна організація, Світовий банк, наголошує, що основним принципом інклюзивної школи є право всіх дітей навчатися разом, незалежно від характеристик чи відмінностей між ними. Інклюзивні школи повинні визнавати різноманіття освітніх потреб і відповідати потребам учнів.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) стверджує, що адекватне ставлення до дітей з обмеженими можливостями потребує додаткових ресурсів для підтримки освіти, коли учні мають труднощі з доступом до освіти.

В основі інклюзивної освіти лежить ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей і забезпечує однаково позитивне ставлення до кожного з них.

Інклюзивна освіта також може означати створення умов, за яких кожен, хто залучений до освітнього процесу, має рівний доступ до освіти.

Чинники розвитку інклюзивного навчання:

1. Розвиток позитивного ставлення до поняття інклюзії; Учні з особливими освітніми потребами, їх освітні можливості тощо. Розвиток позитивного ставлення до інклюзивної освіти має відбуватися на всіх рівнях – від системи підготовки студентів у педагогічних навчальних закладах до системи кваліфікації практикуючих учителів. Разом з тим необхідна соціально-просвітницька робота та відповідне формування громадської думки щодо теми інклюзії

2. Політика та методичні рекомендації спрямовані на забезпечення підтримки на рівні держави, навчальних закладів, громади та освітнього закладу. Національна політика і законодавство повинні відповідати міжнародній політиці. У закладах освіти є сенс формувати «управлінські команди» інклюзивної освіти. Важливо також сформувати переконання, що інклюзія – це проблема, за яку кожен несе відповідальність. Адміністрація має налагодити контакти зі спеціальними навчальними закладами і таким чином запропонувати групі педагогів підтримку у навчанні дітей з особливими потребами та сприяти обміну досвідом.

3. Процеси в освітніх закладах повинні будуватися на практичній інноваційній діяльності. Для того, щоб школи були ефективними, вони повинні забезпечувати додаткові потреби в навчанні для всіх учнів. Учителі мають стати вчителями для всіх дітей, незалежно від особливих освітніх потреб. Педагоги повинні навчитися працювати в команді, щоб забезпечувати всебічну підтримку спільної мети

4. Гнучкі навчальні пропозиції та курси (використання диференційованих курсів, спеціальних педагогічних підходів, коригування/модифікації). Загальна якість освіти

покращиться, коли вчителі використовуватимуть методи та стилі навчання, які відображатимуть найкращу педагогічну практику

5. Залучення громади для досягнення успіху (максимальне використання її ресурсів та участі в діяльності закладу). Навчальним закладам розвивати партнерські стосунки з громадськими об'єднаннями та іншими громадськими організаціями району та брати активну участь у житті громади району. Батьки є найважливішою групою як у суспільстві, так і в освітньому співтоваристві. Без співпраці та допомоги батьків інклюзія неможлива

6. Постійний контроль за власною професійною діяльністю. Рефлексія – двигун професійного та особистісного вдосконалення педагога. Вчителі повинні постійно вчитися. У процесі рефлексії важливо проаналізувати й обговорити різні аспекти та досвід інклюзивної освіти

Розуміння природи та переваг інклюзивної освіти та ключових рушійних сил її розвитку є необхідною умовою для її успішного розвитку. Міжнародні стандарти прав людини в освіті є тут важливими, оскільки вони допомагають визначати та розвивати відповідну державну політику на рівні країни.

## **1.2. Загальні особливості дітей з особливими освітніми потребами**

За даними Child Care Law Centre, дитина з особливими потребами – це дитина, яка потребує певної форми особливого догляду через фізичні, психічні, емоційні причини чи стан здоров'я. Оскільки кожна дитина унікальна та має унікальні потреби, жоден підхід до догляду за дітьми з особливими потребами не може бути застосований до всіх дітей, навіть до тих, хто має однакову інвалідність чи особливі потреби.

Кожна дитина – це особлива особистість, але деякі діти можуть потребувати особливого догляду через потреби фізичного, емоційного стану, здоров'я чи розвитку. Види особливих потреб дуже різноманітні. Це може бути проста алергія, затримка розвитку, діагностована інвалідність або серйозне захворювання. Ось деякі широкі категорії особливих потреб:

Що таке інвалідність?

Інвалідність — це загальний термін, який охоплює порушення, обмеження активності та обмеження участі. Порушення — це проблема функції або структури організму; обмеження діяльності - це труднощі, з якими стикається індивід при виконанні завдання або дії; в той час як обмеження участі - це проблема, з якою стикається особа під час участі в життєвих ситуаціях. Отже, інвалідність – це комплексне явище, яке відображає взаємодію особливостей організму людини та особливостей суспільства, в якому вона живе.

Іншими словами, це наслідок порушення, яке може бути фізичним, когнітивним, розумовим, сенсорним, емоційним, розвитком або деякою їх комбінацією. Інвалідність може бути у людини від народження або виникнути протягом життя.

Відповідно до (Weitz, 2001) інвалідність означає знижену здатність виконувати завдання, які зазвичай виконуються на певному етапі життя, і це може призвести до стигматизації або дискримінації людини з обмеженими можливостями.

Особа також може кваліфікуватися як інвалід, якщо вона мала порушення в минулому або вважається інвалідом на основі особистого чи групового стандарту чи норми. Такі порушення можуть включати фізичні, сенсорні та когнітивні вади чи вади розвитку. Психічні розлади (також відомі як психіатричні або психосоціальні порушення) і різні типи хронічних захворювань також можуть кваліфікуватися як обмеження.

### Поведінка

Розлад навчання, що характеризується специфічними проблемами поведінки протягом такого періоду часу та до такого помітного ступеня та такого характеру, що негативно впливає на результати навчання, і це може супроводжуватися одним або кількома з наступного:

1. нездатність будувати або підтримувати міжособистісні стосунки
2. надмірні страхи і тривоги
3. схильність до компульсивної реакції
4. нездатність до навчання, яка не може бути пов'язана з інтелектуальними, сенсорними чи іншими факторами здоров'я чи будь-якою їх комбінацією.

### Характеристики

На додаток до вищесказаного, ці студенти часто виявляють такі характеристики:

- низька самооцінка
- регулярно порушує соціальні або культурні норми, які зазвичай добре встановлені для віку
- значною мірою відхиляється від поведінки, яка зазвичай очікується в ситуації

### Ідентифікація

Діти цієї категорії демонструють неадекватні поведінкові, соціальні та/або емоційні реакції, які є настільки серйозними з точки зору частоти, інтенсивності або тривалості, що це негативно впливає на успішність студента та/або навчання інших студентів. Ці відповіді спостерігатимуться в кількох налаштуваннях. Спостереження мають бути підтвержені випадковими записами, листами до батьків, листами щодо зміни відвідування школи, листами про відсторонення, медичним діагнозом. Повинен бути розроблений план

поведінки, а також реєстрація доказів зустрічей у школі для вирішення проблем щодо поведінки учня.

Учень, який має серйозні проблеми з поведінкою та контролем імпульсів, потребує майже постійного нагляду в деяких ситуаціях, щоб забезпечити безпеку учня та інших. Цей учень може вчинити небезпечно для життя поведінку, якщо його залишити без нагляду.

### **Аутизм**

Це важкий розлад навчання, який характеризується:

#### 1. порушення в

- темп розвитку освіти
- здатність ставитися до оточення
- мобільність
- сприйняття, мова і мова

2. відсутність репрезентативної символічної поведінки, яка передую мові  
характеристики

- значні труднощі з навичками спілкування та взаємодії
- серйозні труднощі у спілкуванні з іншими та адаптації до навколишнього середовища
- інтенсивний нагляд, необхідний для забезпечення безпеки себе та інших

#### Ідентифікація

Учень, визначений у цій категорії, оцінюється як такий, що має розлад спектру аутизму з пов'язаними проблемами соціалізації та/або поведінки. Цю оцінку проводить регульований кваліфікований фахівець із чіткою заявою та доказами на підтвердження інвалідності.

### **Глухі та слабочуючі**

Порушення, що характеризується дефіцитом розвитку мови та мовлення через ослаблену слухову реакцію на звук або її відсутність.

#### Характеристики

- значні прогалини в письмовій або усній мові
- постійні труднощі з промовою або мовою
- помірна або глибока втрата слуху
- учень не може отримати доступ до навчальної програми без серйозного або значного втручання з боку вчителя-спеціаліста для глухих

- необхідно зробити значне пристосування до мовних навичок студента

#### Ідентифікація

Учень цієї категорії – це глухий або слабочуючий учень із освітньо значущою двосторонньою сенсорно-нейронною втратою слуху в помірному (40 дБ), тяжкому або

глибокому (90+ дБ) діапазоні, який потребує підсилення або спеціальної комунікаційної підтримки.

#### Порушення мовлення

Розлад у формулюванні мови, який може бути пов'язаний з неврологічними, психологічними, фізичними або сенсорними факторами, який включає перцептивні моторні аспекти передачі усних повідомлень і може характеризуватися порушенням артикуляції, ритму та стресу.

#### Порушення мови

Розлад навчання, що характеризується порушенням розуміння та/або використання вербальної комунікації чи письмової чи іншої символічної системи спілкування, яке може бути пов'язане з неврологічними, психологічними, фізичними чи сенсорними факторами та може:

1. залучати одну або більше форм, змісту та функції мови до спілкування;

2. включати один або декілька з наступного:

- затримка мови

- дисфлюентність

- розвиток голосу та артикуляції, який може бути або не бути органічним або функціональним.

#### Ідентифікація

Учень, визначений у цих категоріях, демонструє серйозні або глибокі розлади мови або розлади мови за оцінкою регульованого кваліфікованого фахівця.

#### Розлади дефіциту уваги

Розлад навчання, очевидний як в академічних, так і в соціальних ситуаціях, який включає один або більше процесів, необхідних для належного використання розмовної мови або символів спілкування, і який характеризується станом, який:

1. не є насамперед результатом:

- погіршення зору

- порушення слуху

- фізична вада

- вада розвитку

- первинне емоційне порушення

- культурна відмінність;

2. призводить до значної невідповідності між академічними досягненнями та оціненими інтелектуальними здібностями, з дефіцитом одного або кількох з наступного:

- сприйнятлива мова (аудіювання, читання)



- обробка мови (мислення, концептуалізація, інтеграція)
- експресивна мова (розмова, правопис, письмо)
- математичні обчислення

3. може бути пов'язано з одним або декількома захворюваннями, діагностованими як:

- порушення сприйняття
- черепно-мозкова травма
- мінімальна мозкова дисфункція
- дислексія
- розвиток афазії

#### Характеристики

- значні труднощі з шкільними вимогами до аудіювання/навчання, а також із зосередженістю та концентрацією, особливо на розширених завданнях

- може мати труднощі з розмовною/артикуляцією
- значні труднощі в навчанні та обробці інформації, особливо мовної
- неорганізований та/або не виконує завдання без ретельного контролю
- не в змозі зупинитись і подумати, перш ніж діяти, чекаючи черги та відкладаючи негайне задоволення

- часто неспокійний або замкнутий, легко розчаровується та може відчувати значні перепади настрою

- може відчувати часті невдачі, відторгнення та соціальну ізоляцію через труднощі стримування та регулювання власної поведінки

#### Ідентифікація

Учень, визначений у цій категорії за результатами оцінювання регульованим кваліфікованим професіоналом, демонструє значну невідповідність між середнім чи вищим за середній інтелектуальним потенціалом та академічними досягненнями (рекомендовано, щоб розкид балів був 20+). Розлади дефіциту уваги (ADD) або синдроми дефіциту уваги з гіперактивністю (ADHD) можуть супроводжувати порушення здатності до навчання.

### **1.3. Історичні аспекти розвитку інклюзивної освіти в Україні**

У зв'язку з питанням історичного розвитку інклюзивної освіти вважаємо за необхідне звернутися до теоретичних соціально-соціальних моделей, які співвідносяться зі ставленням суспільства до осіб з особливими потребами. Ці моделі виникли в процесі суспільного розвитку і визначалися панівними ідеологічними установками, громадською думкою і системою соціально-політичного устрою в окремих державах.

Так, на початку 60-х рр. ХХ ст. у світі панувала медична модель, яка формувала суспільну думку про людей з особливими потребами. Відповідно до наведеної моделі особа з особливими потребами розглядалася в першу чергу як хвора людина, тобто така, яка потребує лікування та догляду та перебуває в особливих, здебільшого незвичайних обставинах. Люди з особливими потребами постали в контексті цієї моделі як об'єкти неповноцінності, які потребують піклування. Відповідно, ці групи населення пропонувалися лише в поодиноких випадках, тобто для лікування, навчання та роботи.

Таким чином, у 1970-х роках як альтернатива медичній моделі з'явилася теорія «соціальної кореляції», або соціальна модель. На думку європейських вчених Дж. Джонсона, В. Міллса та В. Мюллера, згадана теорія відповідає поглядам Л. Виготського, які виникли у 30-х роках ХХ століття. У літературі та практиці вони насамперед пов'язуються з біологічними причинами, соціальні чинники сприймаються як другорядні, але є головними [5, с. 101].

Соціальний аспект компенсаторної здатності наголошував Л. Виготський, який стверджував, що «...фізичний недолік викликає нібито соціальний вивих, подібний до фізичного, коли пошкоджений орган — рука чи нога, коли грубо порушуються звичні зв'язки і функції органу, що супроводжується больовими відчуттями і запальними процесами».

«Якщо під розумовою відсталістю розуміється соціальне спотворення, то педагогічне виховання такої дитини означає навчитися в житті тренувати вивихнутий або хворий орган» [5, с. 100-101].

Таким чином, соціальна модель окреслила зміни у суспільній свідомості дітей з особливими потребами та започаткувала процес їхньої інтеграції в середовище однолітків.

Стосовно України хочемо підкреслити, що відповідно до освітньої політики Радянського Союзу на різноманітних педагогічних нарадах постійно обговорювалися питання, намагалися вчитися разом. Тому в 1924 році на 2-му Всеросійському з'їзді соціально-правового захисту неповнолітніх була прийнята резолюція, в якій конкретно говорилося: керувати органами, коли є впевненість, що вони відповідають основним вимогам, що пред'являються до зрячих товаришам.

Сучасна система шкільної освіти орієнтована на гуманістичний підхід до дитини як особистості, що розвивається, яка потребує розуміння її інтересів і прав, а також поваги до них. На перший план висувається ідея створення оптимальних умов для розвитку особистості учня з особливими освітніми потребами (далі – ООП), формування його активності. Учень початкової школи з ООП повинен відчувати себе активним учасником освітнього процесу, завдання якого – сприяти створенню умов, які відкривають дитину до самостійних дій щодо пізнання навколишнього світу, здобуття освіти, розвитку творчі здібності, соціалізуватися,

готуватися до життя та подальшого навчання. У проєкті Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки визначено нові концептуальні підходи до навчання дітей з обмеженими можливостями, реалізації ідей інтегрованого навчання та виховання дітей з ООП з однолітками, що нормально розвиваються [1-8]. ]. У зв'язку з цим забезпечення реалізації права дітей з інвалідністю на освіту вважається одним із найважливіших завдань державної політики України не лише в освітній сфері, а й у сфері демографічного та соціально-економічного розвитку.

Українські та зарубіжні вчені активно досліджують різні аспекти організації та функціонування інклюзивного освітнього середовища (далі ІОС), особливості інклюзивної освіти, обґрунтовують концептуальні засади навчання учнів з ООП в умовах інклюзивної школи; науковці аналізують створення різноманітних концептуальних та структурних моделей ІОС; розглянути проблеми взаємодії психолого-педагогічних спеціалістів у рамках ІОС тощо.

Відповідно до своєї філософії кожна школа має бути інклюзивною, що передбачає готовність школи прийняти кожну дитину з ООП у будь-який час, прагнення створити максимально сприятливе освітнє середовище, яке слугуватиме розвитку її потенціалу [5; 7]. За даними Міністерства освіти і науки України, збільшуються видатки на державну підтримку дітей з ООП, так, у 2017 році відповідно до Закону України «Про Державний бюджет України на 2017 рік» державою виділено 209458,3 тис. гривень для осіб з особливими освітніми потребами [5; 7]. Це свідчить про увагу нашої країни та реальні кроки Міністерства освіти і науки України до людей з ООП.

За результатами нашого аналізу затверджених листів, наказів, позицій законодавчої влади щодо організації виховання, опіки, піклування, супроводу дітей з ООП протягом 2009-2021 років [5; 7] ми дійшли висновку про відповідну законодавчу базу для навчання цієї категорії дітей (на рис. 1 висвітлено динаміку законодавчого забезпечення освіти осіб з ООП).

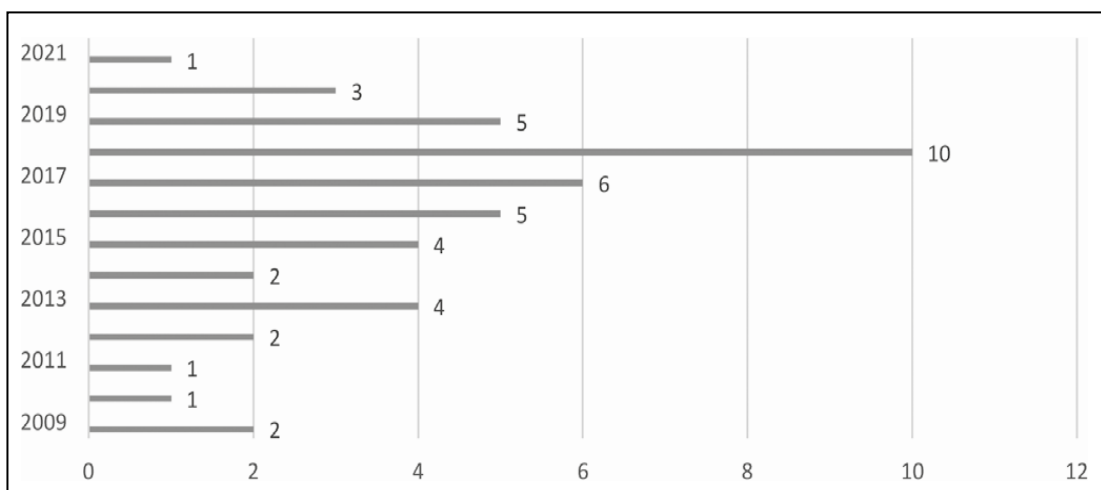


Рис. 1. Листи, накази МОН України, що регламентують навчання дітей з ООП (2009-2021 рр.)

Про європейську орієнтованість соціальної освітньої політики України свідчить також скорочення мережі інтернатних закладів, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Протягом 2011-2017 років мережа інтернатів для цієї категорії дітей суттєво скоротилася, наприклад, кількість дитячих будинків зменшилася на 67%, а інтернатів для дітей – на 86%. 2016/2017 (порівняно з 2015/2016 н. р.) кількість спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та кількість учнів у них зменшилась на 5,1 % (з 32,6 тис. до 31,7 тис.) [5; 7]. Ця тенденція продовжується і зараз. В силу різних причин мережа навчально-реабілітаційних центрів, тобто навчальних закладів для дітей з тяжкими вадами розвитку, а також учнів у них зросло за цей період на 22,4%. Така ж динаміка спостерігається щодо охоплення дітей з ООП навчанням в інклюзивних спеціальних класах загальноосвітніх шкіл (табл. І). Так, кількість учнів з ООП, для яких організовано навчальний процес у спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів (за місцем проживання), зросла на 7% (з 5,3 тис. до 5,7 тис.).

За офіційними даними, в 2020 році в Україні функціонувало 635 інклюзивно-ресурсних центрів, 43% шкіл мали інклюзивні класи (18 687 класів), де навчалось 25 078 учнів. Безперешкодний доступ для осіб з ООП забезпечено в 11 775 закладах загальної середньої освіти. Збільшено кількість асистентів до 17 215 асистентів [7]. Згідно з офіційними даними, наведеними в таблиці 1, у результаті розвитку інклюзивної освіти за останні п'ять років кількість учнів з ООП, охоплених інклюзивною освітою, зросла більш ніж у 6 разів, а кількість інклюзивних класів у середніх школах збільшилася в 7 разів. Такі ж якісні та кількісні зміни відбулися і в кадровому забезпеченні інклюзивної освіти: якщо у 2016/2017 н.р.

Таким чином, в Україні, як і в світі загалом, ми спостерігаємо постійну оптимізацію інституційної освіти, яка пов'язана насамперед із впровадженням інклюзивної освіти та збільшенням кількості учнів з ООП, які навчаються у спеціальних класах загальної середньої освіти. Державна освітня політика, курс України на євроінтеграцію, а також нормативно-правові зміни слугують формуванню нової філософії українського суспільства щодо учнів з ООП. Проте в окремих регіонах України спостерігаються різні темпи розвитку інклюзивної освіти (рис. 2). Як бачимо, в Івано-Франківську, Харкові, Миколаєві показники охоплення інклюзивним навчанням учнів відрізняються від середніх по країні (рис. 2), вони досить низькі [5; 7].

Приблизно така ж ситуація з кількістю інклюзивних, спеціальних класів та дітей у них у розрізі регіонів станом на 2016/2017 н.р. В Івано-Франківській області, наприклад,

спостерігається тенденція до збільшення таких класів, але динаміка порівняно з окремими регіонами Україна не така яскрава, іншими словами, ці темпи досить повільні.

Незважаючи на те, що Україна зробила значний крок вперед у становленні, розвитку та функціонуванні інклюзивної освіти, незважаючи на численні зміни в законодавстві та нормативно-правових актах щодо підтримки інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями, реальне поширення інклюзивної освіти в країні є дещо низьким. , оскільки у 2015/2016 навчальному році понад 50 тис. дітей з ООП опинилися поза якісною освітою та соціалізацією [8].

Важливо зазначити, що інклюзивну освіту в Україні, як і в усьому цивілізованому світі, справедливо називають гуманною альтернативою інтернатній системі освіти, коли діти з ООП навчаються у спеціальних навчальних закладах, змушені жити в інтернатах через їх територіальну диверсифікація. Незважаючи на те, що тут створено належне інклюзивне освітнє середовище, діти з ООП позбавлені тих умов і способів спільного навчання, навчання та розвитку з урахуванням їхніх потреб і можливостей, які може запропонувати ДНЗ, що усуває бар'єри в системі навчання та системі підтримки учнів з ООП, надає можливості для соціалізації, розвитку природних здібностей, інтересів та слугує подальшій інтеграції в суспільство, відкриває можливості для вступу до професійно-технічних та вищих навчальних закладів, дозволяє налагодити дружні стосунки з однолітками, учнями та за її межами, моделювати ефективні способи взаємодії з класним та шкільним колективом тощо, що є найважливішим для таких людей [2; 4].

Результати аналізу оновленої джерельної бази свідчать про велику увагу зарубіжних [9-24] та вітчизняних науковців [1-4; 6; 21] до проблем інклюзивної освіти, які охоплюють різноманітні питання, пов'язані з особливостями розвитку дитини, спеціальної корекційної освіти, організації та функціонування інклюзивної освіти, підготовки до роботи з дітьми з ООП, діяльності асистента вчителя в інклюзивний клас тощо. Необхідність інклюзивної освіти визнавали науковці як представники різних галузей педагогічних знань та освіти, а деякі з них, наприклад О. Андреева,

Актуалізували проблему інклюзії, заклали основи відкритого навчання та виховання в соціальному середовищі в українській педагогічній науці В. Бех, В. Сухомлинський, М. Ярмаченко та ін. Психологічні, правові, соціальні, педагогічні аспекти проблеми також глибоко досліджуються зарубіжними англійськими вченими (Ф. Армстронг, М. Девіс, Дж. Беллоу, К. Дженкс, Х. Кербо, С. Корлетт, М. Крозьє, Ф. Кросбі, Д. Купер, Т. Ньюмен, Г. Сільвер, П. Сільвер, В. Шмідт, К. Тейлор, А. Годкінсон та ін.). За результатами аналізу також робимо висновок, що українські науковці більше уваги приділяють питанням інклюзії, пов'язаним із вищою освітою (зарубіжний досвід, особливості навчання студентів з

інклюзією, підготовка майбутніх учителів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями тощо).

Водночас, на нашу думку, недостатньо вивченими є теоретико-методологічні засади, педагогічні умови, практичні прийоми організації інклюзивного навчання дітей з різними видами вадами розвитку. Це, серед іншого, висвітлює наукову проблему, порушену в нашому дослідженні.

На підставі вищесказаного робимо проміжні висновки, що теорія і практика інклюзивного навчання дітей з ООП набуває все більшого поширення в українській педагогічній та психологічній науці. Організуючи інклюзивне навчання, освітяни активно використовують ці розробки. Система освіти поступово перебудовується відповідно до світових тенденцій, однак суспільство не завжди готове до таких змін. Це спричиняє конфлікт інтересів між суб'єктами освітньої системи. Крім того, як педагоги, які працюють з дітьми з ООП у початковій школі, ми є свідками протиріч, які виникають у самій шкільній системі, коли батьки часто орієнтовані на досягнення високих результатів у навчанні дитини, інтенсивність навчального процесу і часто не роблять цього. розуміти перешкоди, зумовлені особливостями фізичного чи розумового розвитку їхньої дитини, які стоять на цьому шляху до успіху. Таким чином, вимога держави, системи освіти, навчальних закладів і вчителів стикається з небажанням суспільства сприймати її. Найскладнішою, однак, є проблема сприйняття дітьми дитини з ООП. Про це свідчать не лише результати вивчення джерел проблеми, а й власні спостереження за педагогічним процесом. У школах Івано-Франківської області ставлення до них толерантне, але іноді доводилося простежувати неприязне ставлення однолітків до дітей з інтелектуальною недостатністю. Це велика проблема, адже за таких умов учень з ООП почувається ізгоєм. Отже, ми погоджуємося з думкою низки українських та зарубіжних науковців, що сама ідея інклюзивної освіти полягає в забезпеченні не лише рівного доступу до освітніх послуг, а й рівного ставлення до дітей незалежно від їхніх особливостей. Формуванню позитивного ставлення до дітей з ООП сприяє не лише їх успішна інтеграція в колектив однолітків, а й ділова взаємодія в рамках освітнього процесу, без якої неможливе повноцінне навчання на уроці. На нашу думку, провідну роль у цьому процесі слід відводити комунікативній діяльності, оскільки ми розглядаємо комунікативну взаємодію молодших школярів як інструмент формування позитивного ставлення учнів до дітей з ООП.

Актуалізуємо напрацювання зарубіжних науковців у цьому контексті, щоб висвітлити проблему формування комунікативних навичок учнів з ООП у глобальному вимірі.

За результатами аналізу англomовних джерел, доступних в Інтернеті, вчені Європи, обох американських континентів, Сходу, тобто з усіх наукових центрів світу, порушують різні аспекти проблеми інклюзивної та інтегрованої освіти дітей. дітей з ООП.

Перш за все, дослідники відзначають, що можливість навчання має велике значення для людей з ООП, оскільки дозволяє їм не тільки розкрити свій потенціал, а й реалізуватися в житті, інтегруватися в роботу та суспільство [1; 3; 4; 6]. Під інклюзивним процесом в освіті науковці розуміють спеціально організований освітній процес, що забезпечує включення та прийняття дитини з обмеженими можливостями в середовищі звичайних однолітків. Це означає, що інклюзивна освіта базується на важливій передумові, що всі діти, незалежно від фізичних, психічних, інтелектуальних та інших особливостей, повинні бути включені в систему загальної освіти, навчатися і виховуватися разом зі своїми однолітками за місцем проживання. у загальній освіті, яка враховує їхні особливі освітні потреби та забезпечує необхідну спеціальну підтримку, де характеристики цих учнів ставляться з розумінням, позитивно та сприймають індивідуальні особливості не як проблему, а як можливість збагатити процес навчання. .

За результатами досліджень зарубіжних та українських науковців ми виокремили актуалізовані переваги інклюзивної освіти, вони виражені в таблиці 2, одразу відзначили проблеми, які породжує інклюзивна освіта, прокоментуємо їх нижче.

Згідно з аналізом джерельної бази, наприклад, роботи окремих викладачів із США (Сінг Чжан, Річард С. Андерсон, Джі Юнг Лін, Джошуа Морріс [23]), Великої Британії (Джефф Ліндсей, Джулі Е. Докрелл). та Клер МакКі [15]) тощо погоджуються, що світова педагогічна спільнота наголошує на важливості комунікативної взаємодії у навчанні учнів з ООП, виділяє комунікативно-діяльнісний підхід у навчальному процесі та інклюзивному класі, пропагує навчання на основі обговорення певних проблематиці, оскільки це створює можливості для студентів практикувати такі важливі навички, як аргументація, критичне мислення, співпраця тощо. Ми повністю погоджуємося з думкою авторитетних зарубіжних науковців (Мартін Ністранд [18], Кетрін О'Коннор, Сюзанна Чапін та Сара Майклз). [19] тощо), що комунікативна взаємодія дозволяє студентам висловлювати та відстоювати свої погляди, працювати в дослідницьких спільнотах, ділитися власною думкою з однолітками, а також На основі комунікативної взаємодії учні з ООП розвивають навички мислення, формують краще розуміння прочитаного та пройденого матеріалу, активізують залучення дітей до навчального процесу та набувають навичок співпраці та спілкування. Наші спостереження за учнями з ООП підтверджуються результатами досліджень Маргарет Дж. Мак-Кон, Ізабель Л. Бек і Ронетт Г. К. Блейк у сфері комунікативної взаємодії дітей з різними вадами. Так, серед освітніх завдань цього процесу науковці виділяють такі: учні вчаться

розуміти й оцінювати різні точки зору, розвивати вміння аналізувати широке коло питань, формулювати власну позицію з цих питань, пропонувати й захищати. аргументації власної позиції [17].

Вивчення оновлених джерел дає підстави для наступних висновків. На нашу думку, недостатньо уваги науковців приділено ролі гри у розвитку комунікативних навичок молодших школярів з ООП, співпраці та взаємодії однокласників та дітей з ООП у позаурочний час. Це також важливо, оскільки молодший шкільний вік характеризується високою важливістю для дітей навчально-виховного процесу та авторитетної постаті вчителя. На нашу думку, організація комунікативної взаємодії повинна починатися з самого початку шкільного життя інклюзивного класу і реалізовуватися в рамках навчально-виховного процесу не лише на уроці, а й на перервах, у позаурочний час. Провідною формою має бути не тільки навчальна діяльність, а й гра.

За таких умов розвиток учнів з ООП комунікативні навички відіграватимуть ключову роль у розвитку стосунків з оточуючими людьми цієї категорії дітей, а отже, визначатимуть успішність побудови життєвого шляху в процесі не лише навчання, а й подальшого життя. Молодший шкільний вік – сприятливий період для формування комунікативних навичок. Високий ступінь спрямованості дітей на навчальну діяльність дає вчителям можливість використовувати урок для застосування практики комунікативної взаємодії в інклюзивному класі.

Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки [6] визначає особливі умови, які необхідно створити для успішного навчання (виховання) дітей та підлітків з інвалідністю. Зокрема, це спеціальні навчальні програми та методики навчання, підручники, навчальні посібники, дидактичні та наочні матеріали, технічні засоби навчання колективного та індивідуального користування (у тому числі спеціальні), засоби спілкування, сурдопереклад у здійсненні освітньої діяльності. програми, а також педагогічні, психолого-педагогічні, медичні, соціальні та інші послуги, що забезпечують безбар'єрне середовище та проживання, без яких неможлива (чи принаймні ускладнена) розробка освітніх програм для людей з інвалідністю [4; 6].

Нині серед проблем інклюзивної освіти в Україні постає питання кадрового забезпечення, а також побудови цілісної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців на основі передового світового та українського досвіду; максимальне використання можливостей освітніх, наукових, громадських організацій, системи приватної бізнес-освіти, активних та інтерактивних технологій навчання, стажування в Україні та за кордоном; створення сучасної системи атестації спеціалістів та присвоєння кваліфікаційних



категорій, використання сучасних мотиваційних технологій, ефективних форм оплати праці тощо.

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

По-перше, зазначимо, що інклюзивна освіта останнім часом стала загальноновизнаним освітнім трендом у більшості розвинутих країн світу. Офіційне прийняття Саламанкської декларації (1994 р.) значна кількість країн розглядає як початок громадського руху, спрямованого на поширення ідей щодо запровадження інклюзивної освіти в усьому світі. У цьому документі визначено важливі теоретичні орієнтовні основи створення об'єктивної системи освіти як основи інклюзивного суспільства. Наголошуємо, що впровадження інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами за кордоном триває вже тривалий час. Проте, незважаючи на таку ситуацію, сьогодні ведуться бурхливі дискусії про те, чи варто брати це питання до уваги. У подібних суперечках виникає все більше несподіваних проблем і суперечностей.

Виходячи з вищевикладеного, зазначимо, що питанню інклюзивної освіти приділяють увагу дослідники з різних країн світу. Так, Н. Бічем та М. Руз стверджують, що за всю історію спеціальної та загальної освіти жодна інша тема, пов'язана із системою освіти, не обговорювалася так активно, як інклюзія [44]. Вивчаючи закордонні наукові розробки, вдалося встановити, що проблема інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами ґрунтується на практичній реалізації налагодженого процесу. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є розробка теоретичних і практичних засад запровадження та реалізації інклюзивного навчання та навчання. Крім того, на сьогодні існують численні теоретичні дослідження зарубіжних вчених, які у своїх наукових дослідженнях розглядають феномен «інклюзивної освіти» в контексті різноманітних підходів, а саме: філософського, політологічного, педагогічного, психологічного, соціологічного та освітньо-управлінського.

Крім того, останнім часом видано значну кількість методичних посібників для вчителів, керівників навчальних закладів, що впроваджують інклюзивне навчання, батьків дітей з особливими освітніми потребами. Але найчастіше така допомога полягає в розробці ідеальної теоретичної моделі, яка лише підказує, «що» необхідно зробити для формування освітнього середовища, налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин, але не відповідає на запитання як? «Зробити це в педагогічній практиці, на що й розраховують вчителі, які працюють в умовах інклюзивної освіти. Ратифікація Конвенції про права людей з інвалідністю (2006) стала документальним підтвердженням того, що уряди більшості країн світу все більше усвідомлюють необхідність впровадження системної антидискримінаційної

політики та зміцнення права на освіту для всіх дітей, особливо дітей з особливими освітніми потребами.

Дослідження показало, що ухвалення зазначеної міжнародної угоди стало суттєвим стимулом для вдосконалення національної освітньої політики з метою запровадження інклюзивної освіти, а також збільшило кількість країн, які визнають необхідність прийняття нових правових зобов'язань. Проте, незважаючи на те, що законодавство більшості країн світу декларує інклюзивну освіту як пріоритетний напрямок реформування освітньої системи в цілому, існує низка чинників, які гальмують і перешкоджають запровадженню інклюзії в масових навчальних закладах. Отже, наслідок чинного законодавства окремих країн, зокрема законів «Про освіту», адміністративних вимог щодо результатів засвоєння освітньої програми, надання адресної підтримки лише одній категорії дітей з особливими освітніми потребами (Мальта, Словенія), які запроваджують вікові обмеження для надання додаткової підтримки дітям у школі (Ісландія), водночас відмовляючи великій кількості дітей у звичайній освіті.

Наприклад, зауважимо, що Сербія характеризується стійким опором систем спеціальної та загальної освіти, а також недостатньою увагою уряду до проблем запровадження інклюзивної освіти, незважаючи на те, що це офіційно прийнято та проголошено в національній доповіді країни. Така ситуація призвела до того, що значна частина дітей з особливими освітніми потребами вимушена здобувати освіту в системі спеціальних навчальних закладів, якими, як правило, вважаються навчальні заклади, здатні забезпечити кваліфіковану підтримку дітей цієї категорії [57].

Нам здається, що виникнення цих проблем зумовлене такими чинниками: по-перше, нещодавно в деяких країнах розпочато впровадження інклюзивної освіти; по-друге, слабо розроблена антидискримінаційна політика; По-третє, існує вузьке розуміння сутності та цілей інклюзії, а отже, інклюзивної освіти.

Проте багато країн розробили алгоритми для конкретних дій уряду, спрямованих на зменшення ризику відчуження та протидії дискримінації між людьми. Так, наприклад, в Японії інклюзивна освіта розвивається за запропонованою збалансованою моделлю взаємодії загальної та спеціальної освіти, яка повністю відповідає Конституції та прийнятому в країні Закону «Про освіту».

Інклюзивна освітня політика в Австралії регулюється Мельбурнською декларацією про освіту молоді. У зазначеному документі кафедрам усіх відомств запропоновано активно долучитися до впровадження інклюзивної освіти.

З іншого боку, федеральний уряд ініціював масштабний проект під назвою «Національний план дій», який містить план запровадження інклюзії в суспільстві шляхом

вдосконалення загальної системи освіти. Відповідно визначено такі стратегічні завдання: 1) забезпечення доступності інклюзивної освіти; 2) сприяння сприйняттю суспільством інклюзивної освіти; 3) забезпечення адаптації інклюзивної освіти [58].

У рамках цього наукового дослідження вважаємо за необхідне звернутися до документу ЮНЕСКО «Стратегії освіти на 2014-2021 рр.», в якому зазначено, що необхідно розвивати систему освіти в нерозривній єдності, підвищуючи якість, відкритість і доступність навчання протягом усього життя та сприяння освіті та розвитку інклюзивного суспільства. Слід зазначити, що цей документ є цінним для вирішення проблеми запровадження та поширення інклюзивної освіти, оскільки вперше в історії спеціальної освіти в ньому проголошено принцип інклюзії як головну вимогу до модернізації змісту освіти, спеціальної освіти, системи оцінювання досягнень і успіхів усіх учнів з урахуванням специфіки регіонального та національного контексту.

На основі аналізу зарубіжних досліджень можна стверджувати, що міжнародне співробітництво між країнами світу нині активізується, що визначається соціально-педагогічною важливістю інклюзії, а отже, подальшим розвитком нормативно-правової та нормативно-правової рамки умови у сфері інклюзивної освіти та цілеспрямована реалізація заходів щодо усунення потенційних перешкод дискримінації сприяють розвитку.

Логіка нашої магістерської роботи вимагає зробити акцент на визначенні видів особливих потреб. Відповідно, оцінювання – це перший важливий процес у визначенні особливих освітніх потреб дитини. Звертаємо Вашу увагу на те, що хоча вживаний нами термін є загальновизнаним у нормативно-правових документах різних країн, кількість способів класифікації за цією ознакою різна. Наприклад, у Німеччині, Нідерландах, Греції, Іспанії, Ісландії, Угорщині та США до цієї категорії в основному відносяться діти з інвалідністю. З іншого боку, Чехія, Фінляндія, Естонія, Латвія, Португалія, Норвегія та Великобританія включають до цієї групи дітей з різних соціальних груп і обдарованих дітей. Цей термін тепер використовується в Новій Зеландії та Австралії для позначення будь-якої дитини, яка потребує додаткової підтримки. У Швеції наявність дітей з особливими освітніми потребами є причиною їх навчання у спеціальному класі.

На думку британського вченого П. Вествуда, кожен учитель повинен бути готовий навчати дітей з особливими освітніми потребами разом і кожна школа має бути готова стати інклюзивною» [66].

На думку С. Тейлора, влаштування дітей з особливими освітніми потребами за межі загальноосвітньої школи, в умовах домашньої школи, у спеціалізовані установи, спеціальні школи, спеціальні класи загальноосвітньої школи, комбіновані класи може призвести до того, що такі діти стають заручниками такого стану. [62].

Аналізуючи зарубіжні джерела, можна відмітити, що сучасні вчителі з усього світу мають схожі погляди на те, що суттєві зміни мають бути спрямовані насамперед на зміну ставлення педагогічного колективу до таких дітей, що сприятиме формуванню інклюзивної школи.

Ми погоджуємося з думкою зарубіжних дослідників про те, що вивчення та розуміння особливостей учнів допомагає вчителеві чітко поставити освітні цілі та завдання [45; 47; 67], що сприяють індивідуальному зростанню дитини. А інклюзивний клас – це саме те середовище, в якому освітні, емоційні та соціальні проблеми дітей можуть найкраще проявитися, а це, у свою чергу, дозволяє максимально точно встановити набір відповідних процедур, щоб допомогти як самій дитині, так і дитині допомагати та підтримувати родину [63] підвищувати рівень професіоналізму вчителя [43].

Цінним у цьому відношенні є багаторічний практичний досвід педагогів США, які в процесі запровадження інклюзивної освіти дійшли висновку, що ефективність цього процесу цілком залежить від того, наскільки коректно ставляться до певної категорії дітей у цій школі.

Педагоги вважають, що інклюзія, якщо вона присутня, може збагатити всі аспекти освітньої програми та всіх учасників, повільно ведучи до створення гармонійної спільноти. Відповідно, вони відзначили переваги інклюзивної програми, які полягають у наступному: інклюзивна програма не розглядає дітей з особливими освітніми потребами як частину загальноосвітньої програми, що допомагає вчителям ефективно навчати дітей, враховуючи їхні сильні сторони та вирішуючи проблеми, що виникають; успішна інклюзія означає, що вчитель оволодіває новими способами розкриття кожної дитини та формування в неї вміння співвідносити кожного учня з усіма учнями класу; розуміння цілей інклюзії сприяє вдосконаленню особистісного та професійного становлення вчителя; систематична співпраця з батьками насамперед допомагає батькам, що дає змогу краще зрозуміти дитину та розширює межі шкільного співтовариства [65].

У зарубіжній науковій літературі успішна інклюзивна школа представлена як сукупність взаємозалежних компонентів, таких як: сильна позиція керівництва школи; внутрішньошкільна політика підтримки інклюзивної освіти; позитивне ставлення вчителів, батьків та дітей до дітей з особливими потребами; участь та взаємодія всіх залучених до навчально-виховного процесу під час спільної роботи щодо впровадження інклюзивної освіти; розвиток взаємопідтримки членів шкільного колективу; постійна співпраця з міжгалузевими фахівцями; ефективна співпраця із зовнішніми органами влади; належна ресурсна база; постійне підвищення кваліфікації усіх учасників навчально-виховного

процесу; співпраця з батьками та цілеспрямоване залучення батьків до шкільного життя [53; 54; 59].

Цінною для цього дослідження є універсальна теоретична модель забезпечення інклюзії в школах, запропонована англійцями. На її думку, реалізація інклюзивної освіти має враховувати такі основні положення, як: гнучкість щодо індивідуальних особливостей дітей з обмеженими можливостями; ретельна діагностика, планування та моніторинг індивідуального рівня розвитку дитини для визначення місця його перебування; у разі потреби використовувати ефективну підтримку вчителів; гармонійне здійснення паралельної роботи вчителів загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів; прийняття ідеї інклюзії серед усіх співробітників школи; постійний супровід дитини з ООП [46].

Вагомий внесок у розвиток інклюзивної освіти вносять міжнародні організації, зокрема заснована в Бельгії мережа DECET («Early Education and Learning in Conditions of Diversity»). Він включає організації, що працюють у різних сферах ранньої освіти з 14 країн Європи, Марокко та Центральної Америки. Його робота ґрунтується на антидискримінаційній тренінговій програмі («AntiBiasApproach»). Основна мета DECET – впровадження інклюзивної освіти в дошкільних навчальних закладах шляхом підтримки дітей, батьків та педагогів.

Відповідно будуть актуалізовані питання щодо розширення прав та можливостей батьків у процесі інклюзивної освіти. Вважаємо, що інклюзивна школа – це школа з високим рівнем інклюзивної культури; ефективна міждисциплінарна співпраця; групою однодумців, максимально зосереджених на ретельному вивченні дискримінаційних бар'єрів, що заважають залученню дітей до освітнього контексту.

Тому ми виділили наступні світові тренди розвитку інклюзивної освіти:

- посилення міжнародної співпраці між країнами та імплементація міжнародних ініціатив у національне законодавче поле: національні урядові програми спеціальної підтримки антидискримінаційної політики та створення інклюзивних шкіл;

- підвищення соціально-педагогічної значущості інклюзії та розширення меж взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти в системі «Сім'я-Школа-Громада-Суспільство» на основі підвищення якості партнерських стосунків у рамках міжпредметної співпраці;

- посилення позитивного та вдячного ставлення до різноманітності потреб дітей в інклюзивному класі, особливо дітей з обмеженими можливостями, та зміна процедур діагностики та оцінки їхніх освітніх потреб на основі тісної міжпредметної співпраці, особливо з батьками таких дітей. [39].

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

#### **2.1 Аналіз проблем управління загальноосвітнім навчальним закладом в системі інклюзивної освіти**

Сучасна теорія виховання вимагає переосмислення місця та буття людини в освіті, зокрема вимагає нового виміру та реалізації її якісного потенціалу. Це, у свою чергу, потребує інтеграції освіти у світове, зміни системи управління в закладах освіти, запровадження інновацій, орієнтації на загальнолюдські та національні цінності, переходу до нової освітньої моделі, що ґрунтується на гуманістичній парадигмі навчання, впровадженні інноваційної діяльності, орієнтації на загальнолюдські та національні цінності. освіта та розвиток особистості. Система управління навчальним закладом є потужним регулятором інноваційних процесів у системі освіти, стратегічною ланкою розвитку освітньої організації.

Особливого значення в таких умовах набуває управління інноваційними процесами, які характеризують рівень змін в освітній організації, їх спрямованість, ціннісні орієнтації. Такий підхід визначає орієнтацію сучасної системи освіти на підвищення індексу інклюзії в суспільство та освіту.

Водночас відсутність концептуальних та операційно-практичних аспектів управління навчальними закладами призводить до стихійності механізмів управління інноваційними процесами, недостатнього визначення цільового та ціннісного аспектів таких змін. Це, у свою чергу, має негативні наслідки для реформування системи освіти. Тому є нагальна потреба у розробці нової моделі управління освітніми закладами, яка б враховувала нові тенденції стратегій розвитку інклюзивної освіти, забезпечувала сприятливі умови для інноваційної діяльності, утверджувала гуманістичні цінності як пріоритетні у розвитку інноваційного освітнього простору. . Про актуальність даної проблеми свідчать як дослідження, так і опитування керівників, їх заступників щодо можливостей та ефективності застосування інноваційних технологій в управлінні для вдосконалення системи освіти на основі інноваційних технологій та створення інноваційного освітнього простору для учнів з особливими освітніми потребами.

Останнім часом багато науковців все більше уваги приділяють питанням інклюзивної освіти та впровадження інноваційних технологій у навчальний процес.

Питання демократичних засад освіти, її переорієнтації, утвердження духовних цінностей національної освіти, соціалізації інклюзії, запровадження системи інклюзивної освіти розкриваються у працях В. І. Бондар [1], В. А. Гладуш. [2] та ін. Також В. І. Бондар досліджувала інклюзивну освіту як соціально-педагогічний феномен [1], В. А. Гладуш розглядала післядипломну педагогічну освіту дефектологів в Україні [2].

Проблеми інклюзивної освіти останнім часом цікавлять все більше науковців [3–7]. Зокрема, Л. Данієла та М. Д. Літрас вважаються освітньою робототехнікою для інклюзивної освіти [8], Дж. Л. Гелденхьюз та Н. Е. Дж. Веверс досліджували екологічні аспекти, що впливають на впровадження інклюзивної освіти в звичайних початкових школах у Східній Капській провінції (Південний Кейп). Африка) [9], А. В. МакКріммон вивчав інклюзивну освіту в Канаді (питання підготовки вчителів) [10], С. Чхабра, Р. Шривастава та І. Шривастава вивчали уявлення шкільних вчителів про інклюзивну освіту в Ботсвані [11].

Крім того, Дж. Маккензі та Е. Баду досліджували перспективи спеціальних педагогів [12], Д. Донох'ю та Дж. Борнман розглядали проблеми реалізації інклюзивної освіти в Південній Африці [13], Н. Мутукрішна та П. Енгельбрехт розглядали деколонізацію інклюзивної освіти. у країнах з низьким рівнем доходу (освітній контекст Південної Африки) [14].

Проте, незважаючи на вагомий внесок вищевказаних науковців, слід зазначити, що питання управління освітніми закладами з інклюзивною освітою на основі інноваційних технологій сьогодні є особливо актуальним. Наразі система освіти України потребує вдосконалення механізмів управління для формування та забезпечення інклюзивного освітнього простору, який буде комфортним для всіх учасників освітнього процесу та дозволить сучасному суспільству рухатися до міжнародного інклюзивного простору. Сьогодні в країні, за статистикою, кожна друга дитина народжується з тим чи іншим відхиленням, що надалі вимагає від закладу освіти переформатувати систему навчання, щоб така дитина не засвоювала відмінностей і була повноцінним членом суспільства в який він розвивається і росте. Відповідно, це призводить до переформатування системи управління в освітньому закладі.

У дослідженні використовувалися такі методи, як: теоретичний: метод аналізу, порівняння, узагальнення наукових даних психолого-педагогічних джерел для визначення мети, змісту, методів, форм, шляхів удосконалення та оптимізації управління освітньою діяльністю. заклади з інклюзивним навчанням за інноваційними технологіями; педагогічне моделювання для побудови моделі управління закладом освіти з інклюзивним навчанням на основі інноваційних технологій; емпіричні: анкетування, інтерв'ю, інтерв'ю; статистичні:

кількісний та якісний аналіз показників результативності дослідження; експериментальний: педагогічний експеримент.

Методологія дослідження передбачала впровадження окремих наукових принципів і підходів. Так, використано такі підходи: синергетичний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, системний, акмеологічний, діяльнісний, технологічний, задачовий, інноваційний, адаптивний.

Реалізація системного підходу в розробці моделі управління освітніми закладами з інклюзивним навчанням на основі інноваційних технологій враховує орієнтацію на створення гнучкої, динамічної, демократичної системи управління, яка використовує змінний менеджмент. рішення, прогнозує результати, містить інноваційні механізми управління, пов'язані з оптимізацією підрозділів управління, адаптованих до швидкозмінних вимог суспільства та освіти.

Адаптивний та діяльнісний підходи в реалізації представленої моделі дозволяють розглядати процес управління на основі інноваційних технологій як систему, що саморозвивається, що забезпечує процеси вдосконалення та розвитку колегіальних форм управління, єдності управління та співуправління, формування нових відносин між навчальним закладом і зовнішнім середовищем. встановлення нових форм самоврядування.

Слід також зазначити, що з позицій синергетичного та проблемного підходів модернізація управління освітніми закладами можлива шляхом активного використання як внутрішніх резервів, так і можливостей, що визначають умови мінливого середовища. ронмент.

На перший план виходить технологічний підхід, який повніше розкриває управління шляхом технологізації зв'язків і засобів взаємодії всіх учасників навчально-виховного та управлінського процесів, що суттєво покращує загальну результативність і розширює можливості впровадження інноваційні технології управління.

Реалізація інноваційного підходу створює умови для системних інноваційних змін у діяльності таких закладів, спрямованих на її розвиток та вдосконалення, сприяє впровадженню нового змісту та форм управління, інтегрованих методів, інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій управління. навчання та виховання студентів, побудова сучасної структури управління, підвищення організаційної та професійної культури. Застосування компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів до управління такими навчальними закладами на основі інноваційних технологій відображають взаємопов'язану інноваційну індивідуальну діяльність суб'єктів управління, визначають соціально значущі позиції особистості в колективі, враховуючи не тільки професійні вимоги, а й особисті потреби кожного учасника.



Реалізація запропонованої моделі передбачала впровадження таких принципів, як безперервність, централізація та децентралізація, реалістичність, дозованість, конкретизація, демократизація, гуманізація, мотивація, системність, цілісність, послідовність та наступність, диференціація та індивідуалізація, екологічність, компетентність, порядність, порядність і колегіальність, раціональне поєднання прав, обов'язків і відповідальності, наявність керівників орієнтовані на необхідність постійного застосування педагогічних інновацій в інклюзивній освіті, теорії управління, нормативно-правового забезпечення. Також ми визначили основні принципи управління, а саме: оптимальне співвідношення централізації та децентралізації в управлінні; єдність єдиноначальності та колегіальності в управлінні; раціональне поєднання прав, обов'язків і відповідальності в управлінні; пріоритетність і системність в управлінні; заміни, перерозподілу та розподілу праці в управлінні тощо. Це дозволило зорієнтувати організаційну структуру навчального закладу з інклюзивним навчанням, яка включає сектори: адміністративний, медико-психолого-оздоровчий, освітній – навчальний, навчально - методичний (виховний), інклюзивно - ресурсний, інформаційно - моніторинговий.

## **2.2. Теоретичні основи управління сучасними загальноосвітніми навчальними закладами системи інклюзивного навчання**

На початку дослідження було проведено опитування 115 керівників та їх заступників. На запитання «Чи використовуєте ви у своїй практиці інноваційні технології?» 58% вчителів відповіли «Так», домінуючою була відповідь «Частково» – 67%, а 20% відповіли «Так» і отримали позитивні результати (рис. 1). Аналіз опитування показав, що більшість із них усвідомлюють необхідність зміни системи управління закладами освіти з інклюзивним навчанням.

Також було відмічено, що в окремих навчальних закладах для багатьох педагогів інноваційні технології є мотивуючим фактором для впровадження елементів інклюзивної освіти, що сприяє вирішенню багатьох проблем дітей з особливими освітніми потребами. Ефективні такі технології і при навчанні старшокласників, які незабаром переступлять поріг школи [15].

Своєчасне впровадження інновацій у підготовку студентів з особливими освітніми потребами розширює можливості навчання, дозволяє краще засвоїти навчальні програми, формує навички продовження навчання у вищих навчальних закладах, надалі розширює можливості їх працевлаштування, створюючи додаткові умови для соціалізації інклюзивних дітей в суспільстві.

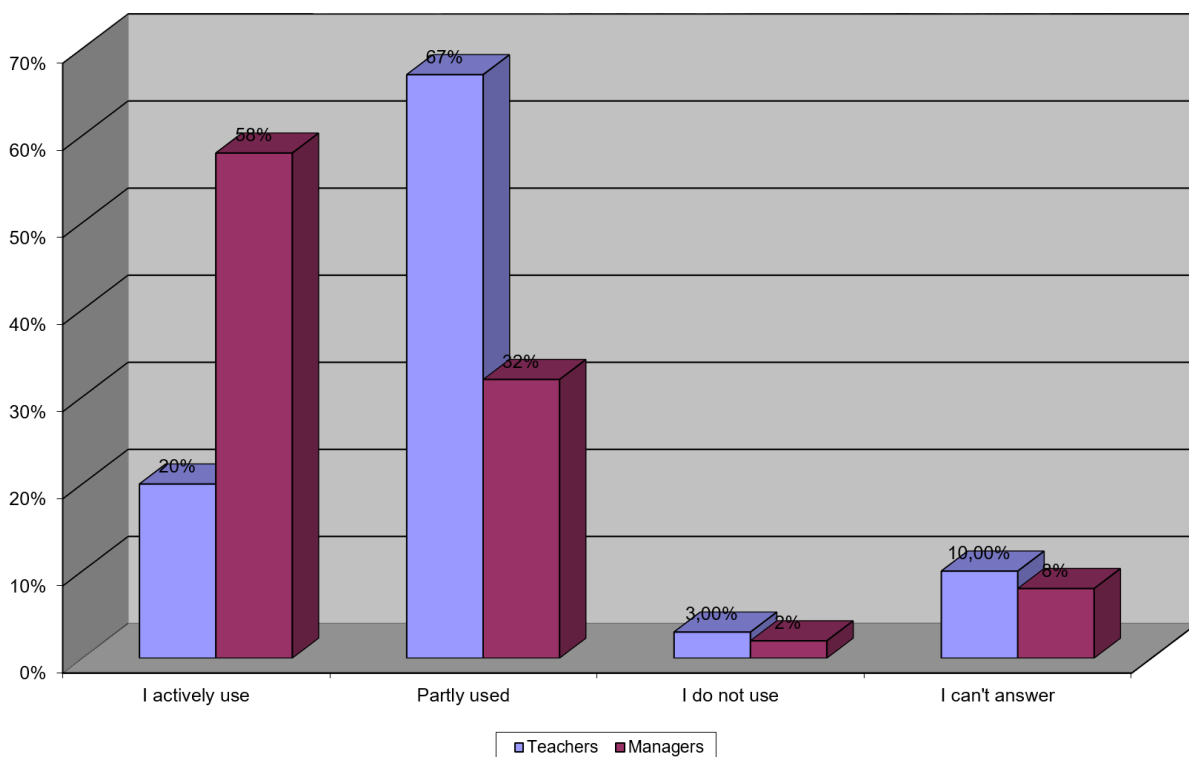


Рисунок 1. Діаграма розподілу відповідей респондентів на запитання: «Чи використовуєте ви у своїй практиці інноваційні технології?»

Проте в управлінні сучасними навчальними закладами з інклюзивною освітою за інноваційними технологіями є кілька серйозних проблем. Незважаючи на динаміку закликів до використання інноваційних технологій серед представників педагогічного колективу, адміністрація навчального закладу відчуває різкий спротив колективу впровадженню інновацій. Це пов'язано з їхньою спрямованістю та традиційними формами роботи, через відсутність у деяких педагогів мотивації до професійного зростання. Деякі керівники зазначили, що, як правило, педагогічний колектив на досить низькому рівні впроваджує інноваційні технології в освітній процес, через відсутність навичок роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями не завжди готовий до створення інклюзивного освітнього середовища. у свою чергу створює серйозні перешкоди для налагодження системи управління навчальними закладами з інклюзивним навчанням на основі інноваційних технологій.

У нашому дослідженні представлено модель, яка пов'язана з безпосередньою практикою управління навчальними закладами з інклюзивним навчанням на основі впровадження інноваційних технологій. Ця модель побудована не лише з урахуванням теоретичного змісту, а й спираючись на конкретно-практичний зміст роботи навчальних закладів з інклюзивним навчанням міста Житомира та Житомирської області.

Педагогічний зміст нашої моделі полягає в тому, що вона дає змогу визначити актуальні та перспективні завдання, пов'язані з управлінням освітніми закладами з

інклюзивною освітою на основі інноваційних технологій, виявити, вивчити та науково обґрунтувати соціально-педагогічні умови управління та визначити деякі інноваційні технології освітнього менеджменту.

Розробляючи модель управління педагогічним колективом навчального закладу з інклюзивним навчанням, яка сприяє управлінському процесу на основі інноваційних технологій, підкреслено, що адміністрація навчального закладу через управлінські рішення впливає на педагогічний колектив, учнів та батьків. та делегування повноважень педагогічному колективу.

На основі викладених положень створено модель управління діяльністю педагогічного колективу загальноосвітньої школи щодо формування здорового способу життя у старшокласників.

Теорія моделювання інтерпретована О. Туром [15] за таким алгоритмом: ідентифікація суттєвих факторів, які можуть вплинути на результат розв'язання задачі; виділення тих факторів, які можна описати кількісно; об'єднання факторів за загальними ознаками та скорочення їх переліку; встановлення кількісного співвідношення між елементами процесу. Також дана модель дозволяє об'єднати зусилля не лише менеджерів, а й педагогів, психологів, соціальних педагогів, інших спеціалістів, які беруть участь в організації та забезпечують освітній процес.

У розрізі досліджуваної проблеми наша модель (рис. 2) включає такі структурні одиниці: цільову, методологічну, змістову, операційно-діяльнісну та оцінно-результативну. Ці компоненти моделі реалізуються через управлінські інноваційні технології з урахуванням соціально-педагогічних умов, через різноманітні форми та види управлінських дій, у процесі яких очікуваним результатом управління освітніми закладами з інклюзивним навчанням є досягнуто.

Цільовий блок визначає мету очікуваних результатів і потребує впровадження технологій моделювання управління, аналізу досвіду та ресурсів інституція, тісно пов'язана з іншими компонентами моделі, зокрема, визначає їх структуру та зміст.

Методичний блок висвітлює принципи та наукові підходи до управління закладами освіти з інклюзивним навчанням на основі інноваційних технологій. Таким чином, визначено основні підходи як синергетичний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, системний, акмеологічний, діяльнісний, технологічний, цільовий, інноваційний, адаптивний.

Реалізація системного підходу в розробці моделі управління навчальним закладом з інклюзивним навчанням на основі інноваційних технологій враховує орієнтацію на створення гнучкої, динамічної, демократичної системи управління, яка використовує варіативні управлінські рішення, прогнозує результати, включає інноваційні механізми

управління, пов'язані з оптимізацією підрозділів управління, адаптованих до швидкозмінних вимог суспільства та освіти.

Адаптивний та діяльнісний підходи в реалізації представленої моделі дозволяють розглядати процес управління на основі інноваційних технологій як систему, що саморозвивається, що забезпечує процеси вдосконалення та розвитку колегіальних форм управління, єдності управління та співуправління, формування нових відносин між навчальним закладом і зовнішнім середовищем, встановлення нових форм самоврядування.

Слід також зазначити, що з позицій синергетичного та проблемного підходів модернізація управлінської діяльності закладів освіти з інклюзивним навчанням можлива шляхом активного використання як внутрішніх резервів, так і можливостей, що визначають мінливе середовище.

На перший план виходить технологічний підхід, який повніше розкриває управління шляхом технологізації зв'язків і засобів взаємодії всіх учасників навчально-виховного та управлінського процесів, що суттєво покращує загальну результативність і розширює можливості впровадження інноваційні технології управління.

Реалізація інноваційного підходу створює умови для системних інноваційних змін у діяльності закладів освіти з інклюзивним навчанням, спрямованих на її розвиток і вдосконалення, сприяє впровадженню нового змісту і форм управління, інтегрованих методів, інформаційно-комунікаційних та інтерактивні технології навчання та виховання студентів, побудова сучасної структури управління, підвищує організаційну та професійну культуру. Застосування компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів до управління закладами освіти з інклюзивним навчанням на основі інноваційних технологій відображає взаємопов'язану інноваційну індивідуальну діяльність суб'єктів управління, виявляє суспільно значущі позиції особистості. у колективі, враховуючи не лише професійні вимоги, а й особисті потреби.

Таким чином, наукові підходи, використані в дослідженні, забезпечують наукове розуміння моделі управління закладами освіти з інклюзивним навчанням на основі інноваційних технологій.

В управлінні освітніми закладами з інклюзивною освітою ми зосередилися на таких інноваційних принципах, як наступність, централізація та децентралізація, міждисциплінарний підхід, конкретизація, демократизація, гуманізація, мотивація, системність, цілісність, компетентність, інтегрованість, лідерство. єдність, раціональне поєднання прав, обов'язків і відповідальності, наявність керівників орієнтують на необхідність постійного застосування педагогічних інновацій з питань інклюзивної освіти, теорії управління, нормативного забезпечення.

Принцип безперервності дозволяє врахувати, що якість управління інноваційною діяльністю в основному залежить від професійної компетентності, особистих якостей, ерудиції, духовної культури, творчого ставлення до роботи педагогів у циклічному процесі. Крім того, реалізація цього принципу також передбачає безперервне навчання вчителів – «навчання впродовж життя», «освіта без кордонів», «доступ до всіх рівнів освіти», «справедливий доступ до освіти».

Відповідно принцип реалізму, що означає сприйняття дійсності через систему зв'язків, які виступають зовнішньою силою впливу на почуття, думки, поведінку дитини, виступає джерелом поповнення її соціального досвіду. Щодо принципу екологічності, то саме він забезпечує відповідність всієї управлінської діяльності закладів освіти з інклюзивним навчанням на основі інноваційних технологій для формування способу життя, відповідного віковим та індивідуальним особливостям кожного учня. Використання відповідного обсягу продуманої за обсягом і складністю інформації, здатної сконцентрувати увагу всіх учасників навчального процесу на відповідній проблемі, забезпечує реалізацію принципу дозування.

Доцільно запровадити принцип комфортності, що означає створення у навчальному закладі такого соціально-психологічного здоров'язбережувального освітнього середовища, яке є зручним для організації діяльності кожного учасника навчально-виховного процесу закладу освіти з інклюзивним навчанням. Реалізація принципів диференціації та індивідуалізації передбачає необхідність врахування віку, статі, стану здоров'я, традицій, поінформованості, потреб і передбачає диференціацію змісту, форм і методів роботи на основі духовного, соціального, психічного та фізичного здоров'я, мотиви та інші характеристики особистості. Врахування принципів послідовності та неперервності передбачає поетапність та логічну послідовність кроків у процесі управління в сучасному навчальному закладі на основі інноваційних технологій.

Принцип інноваційності процесу управління характеризується спрямованістю на постійне оновлення процесу управління шляхом використання інноваційних технологій, структурного та функціонального вдосконалення, заохочення ініціативи та інновацій, що є необхідним умовою для творчого розвитку, пошуку нових підходів до навчання, виховання, управління.

Принцип мотивації до інноваційної діяльності характеризується систематичним стимулюванням комплексного довготривалого інноваційного процесу в навчальних закладах з інклюзивним навчанням, забезпеченням умов для експериментальної діяльності з використанням професійно-творчих можливостей педагогів, підтримкою педагогів-новаторів, стимулюванням інноваційної ініціативи, ініціативи та незалежність управління.

Принцип раціонального поєднання прав, обов'язків і відповідальності та впровадження інноваційних технологій поєднується з принципом демократизації в управлінні, передбачає персональну функціональну відповідальність учасників освітнього та управлінського процесів за свою частину діяльності. інноваційність, поєднання з колективними формами роботи, делегування повноважень на інноваційну діяльність у межах додаткових функціональних обов'язків на різних етапах створення та впровадження інновацій.

Ці принципи відображають постійні тенденції та закономірності інноваційного менеджменту, а також підкреслюють важливість і актуальність проблеми.

Для реалізації моделі визначено конкретні завдання: узгодити цілі розвитку навчального закладу з інклюзивною освітою як соціального інституту з цілями кожного учасника освітнього процесу. Важливо спрямувати педагогічний колектив на шлях впровадження інноваційних технологій та визначити орієнтири успіху в процесі інновацій, спільні цінності, позитивну мотивацію до змін усіх учасників освітньої діяльності. процес. Необхідно визначити пріоритети навчання в сучасній інклюзивній освіті. Ключову роль відіграє система мотивації. Необхідно мотивувати вчителів школи до обміну досвідом у формі круглих столів, майстер-класів, семінарів, прес-релізів, створити електронну сторінку на шкільному порталі з дослідницької проблеми. Важливим моментом є моральна підтримка та мотивація педагогічного колективу за різними напрямками інклюзивної освіти. Основними завданнями є систематичне підвищення кваліфікації педагогів з урахуванням єдиних вимог до організації та ефективна діяльність педагогічного колективу. Необхідно визначити систему делегування та залучати вчителів до всіх етапів управління. Інноваційні аспекти необхідно впроваджувати і в роботу методичних об'єднань вчителів шкіл. Важливим є моніторинг задоволеності всіх учасників освітнього процесу та внутрішній аудит управлінської діяльності.

Виконання цих завдань дозволить визначити стан інноваційного розвитку навчальних закладів та отримати окремі показники ефективності управління на основі інноваційних технологій. Зокрема, показники розвитку інноваційного простору навчального закладу: умови, стан, функціональна ефективність усіх суб'єктів освітнього процесу, ступінь відкритості закладу, комунікаційні зв'язки, якість інноваційної продукції. Серед показників результатів освітнього процесу визначається рівень навченості та вихованості учнів, рівень соціалізації інклюзії, рівень соціальної, мотиваційної, функціональної компетентності. Показники рівня управління інноваційними процесами: рівень прогнозування змін, рівень організації, регулювання та корекції інноваційної діяльності, рівень експертизи інновацій.

### **2.3 Управління інклюзивним закладом на принципах управління освітніми інноваціями**

Технологія впровадження нового в процес вирішення актуальних проблем навчального закладу. Ця технологія дозволяє вирішити управлінське завдання – забезпечити спрямованість інновацій на вирішення конкретних проблем, які існують в даному закладі, і подолати інертність закладу. Ця технологія включає п'ять основних етапів. Назва кожного етапу відображає його призначення та місце в системі управлінських дій:

- 1) підготовка нововведення,
- 2) введення нового,
- 3) організація діяльності вчителя щодо засвоєння та застосування нового,
- 4) попередні результати інноваційної діяльності,
- 5) поширення та вдосконалення нового досвіду.

Технологія управління інноваційними проектами. Задача менеджменту – оптимізація управлінських дій у процесі управління інноваційним проектом. Ця технологія сприяє збереженню самостійності об'єктів управління, що забезпечується керівником у формі наказу чи розпорядження, у якому частина управлінських повноважень передається відповідній групі педагогів для виконання будь-яких нових обов'язки. Як правило, такими зобов'язаннями є завдання розробки або впровадження педагогічних інновацій, а частково самостійними групами (можливо, навіть з окремим поточним рахунком у банку) є групи проектувальників педагогічних інновацій, які підпорядковуються безпосередньо науково-методичної ради, спільно з науковими консультантами та науковими установами. При цьому практично кожна група творчих педагогів може частково стати суб'єктом управління.

Алгоритм включає три основні етапи: підготовка інновації, апробація інноваційної ідеї та закріплення інновації в професійно-технічній освіті. Він відображає процес прийняття управлінських рішень, прийнятих щодо завершальних кроків кожного етапу.

Технологія аналізу досвіду, проблем і ресурсів навчального закладу. Завдання управління – виявлення специфіки конкретної установи, її потреби в оновленні, її інноваційних можливостей. Ця технологія дозволяє спроектувати довгостроковий розвиток кожного закладу на основі інновацій, врахувати його особливості, відображені в триаді «досвід – проблеми – ресурси».

При використанні цієї технології:

- досвід педагогічного колективу – поділяється на позитивний і негативний, традиційний і новаторський, оригінальний і запозичений, одиничний і повторюваний;

- диференційований за ієрархічним рівнем в організаційній структурі навчального закладу та напрямом роботи, за яким він існує;

- актуальні для даного навчального закладу проблеми – визначаються на основі співвідношення досвіду закладу з актуальними проблемами суспільства, учнів, батьків, педагогів, роботодавців;

- розглядаються у взаємозв'язку з досвідом закладу, при виявленні протиріч у роботі, які необхідно подолати;

- у структурі ресурсного забезпечення закладу освіти виділяються фінансові, матеріально-технічні, кадрові, інформаційні та структурно-організаційні ресурси закладу, які, у свою чергу, поділяються на внутрішні та зовнішні;

- аналітичні висновки базуються на прямих і зворотних зв'язках, встановлених у процесі аналізу між досвідом, проблемами та ресурсами установи.

Технологія колективного планування. Завдання менеджменту – організація колективного планування роботи, розробка інноваційного проекту в групі; реалізація в процесі планування потреб і можливостей учасників майбутньої інновації.

Інноваційним підходом до створення передумов для впровадження інноваційної технології ЗР є розробка бізнес-плану та чітко визначеної стратегічної мети, яка передбачає, що буде робити навчальний заклад для досягнення поставлених цілей. Основною характеристикою стратегічної цілі є орієнтація на майбутнє.

Маркетингова діяльність повинна бути складовою бізнес-планування. Це одна з особливостей, яка відрізняє бізнес-планування від традиційних типів планування. Маркетинговий аналіз допомагає оцінити «ринкові» можливості закладу, тобто здатність надавати саме ті освітні послуги в якісному та кількісному відношенні, які сьогодні потрібні на ринку праці.

Основою маркетингової діяльності є моніторинг цільових аудиторій. Цільова аудиторія – студенти, абітурієнти, випускники, роботодавці. Причина такого поділу сегментів полягає в тому, що він повинен працювати відповідно до ринкової системи, яка є набором взаємопов'язаних ринків: ринок освіти та ринок професійних послуг надає освітні послуги споживачам, споживачі яких є фізичних осіб (студентів) і водночас пропонує на ринок праці продукти своєї діяльності (випускники – кваліфіковані робітники), споживачами яких є юридичні особи (підприємства, організації, установи різних галузей).

У результаті колективного планування формується набір завдань, виконання яких забезпечує досягнення результату, «побаченого» на початку проекту, і створюється група однодумців, кожен з яких представляє спільну роботу та роль.



Технологія довгострокового розвитку базової інноваційної ідеї. Завдання управління – забезпечити максимальну реалізацію виховного потенціалу інноваційних ідей у перспективному розвитку навчального закладу шляхом збагачення спільної ідеї частковими інноваціями.

Основні етапи впровадження технології:

1. Підготовчий етап (детальна розробка проекту).
2. Становлення інноваційної діяльності (формування контингенту учасників інноваційної діяльності – студентів і викладачів; початок впровадження інноваційних освітніх програм і проектів навчального процесу).
3. Розвиток інноваційної ідеї (набуття досвіду предметної діяльності, вдосконалення діяльності, підвищення якості її результатів, освоєння нових видів діяльності, формування традицій, досягнення суспільної корисності проектів, розвиток спільного управління).
4. Стійке функціонування (накопичення досвіду традиційної діяльності, набуття системою стійкості).
5. Оновлення (попередження кризових ситуацій та подолання застійних тенденцій).

За п'ятою стадією знову повинні слідувати стадії розвитку (3-я) і стабільного розвитку (4-я), які дозволяють примножувати і вдосконалювати досвід роботи, поєднуючи нове з традиційним і вибираючи найбільш ефективні форми, методи і прийоми. У подальшому послідовна циклічна реалізація етапів оновлення, розвитку та стабільної роботи забезпечує довготривалий розвиток основної інноваційної ідеї.

Технологія підтримки освітніх ініціатив і педагогічної творчості. Завдання управління – забезпечити необхідні умови для формування, просування та реалізації суб'єктами інноваційної діяльності продуктивних інноваційних ідей (у навчальному закладі та у взаємодії з навколишнім середовищем).

Управлінська підтримка в цій технології реалізується через комплекс заходів з інтенсифікації інноваційної діяльності. Підтримка охоплює різні етапи освітніх ініціатив і педагогічної творчості: формування ідеї, висування ідеї, розробка проекту, апробація, реалізація. На кожному етапі супровід набуває своєї специфіки завдяки унікальності управлінських завдань і поєднанню прийомів управлінського супроводу.

Технологія моделювання управління. Задача управління

– оптимізація процесу створення та застосування моделей управління як ідеальних систем. Вона дозволяє глибоко осмислити реально існуючі чи новоутворені об'єкти управління, спрогнозувати їх розвиток.

Реалізація цієї технології включає алгоритм: постановку задачі, для якої створюється модель; побудова моделі, яка починається з визначення основної мети моделі, а також «вхід»

(необхідні дані, ресурси, умови, припущення) і «вихід» (бажаний і досягнутий результат); впровадження цієї моделі в менеджмент; перевірка ефективності впровадження моделі за критеріями управлінської оцінки; оновлення моделі (виконується при появі необхідних даних про об'єкт або нової інформації, яка також повинна бути включена в модель).

Технологія самокорекції педагогічної діяльності. Завдання управління – організація самостійної роботи для усунення недоліків у підготовці та проведенні окремих сегментів навчального процесу. Ця технологія реалізована за допомогою двох основних засобів: пакету таблиць процесів і алгоритму самокоригування. Технологічні таблиці служать довідковим матеріалом і відображають структуру професійної компетентності в області усунення педагогічних помилок і дозволяють педагогічному працівнику самостійно працювати над ними.

Алгоритм самовиправлення:

- 1) висвітлення недоліків у педагогічній діяльності в аналізі, самоаналізі;
- 2) робота з технологічними таблицями, яка має місце при виконанні окремих операцій;
- 3) усвідомлення можливих негативних наслідків помилки та необхідності її усунення у своїй роботі (самотивація);
- 4) з'ясування причин помилки (інтроспекція); визначення завдань для роботи з усунення помилок (самоціль);
- 5) моделювання діяльності, спрямованої на усунення помилки (самоконструювання та самоорганізація);
- 6) практична реалізація моделі діяльності з усунення помилки;
- 7) самоаналіз ефективності роботи над помилкою.

Технологія навчально-методичної гри. Завдання управління – розвиток інтересу педагогів до інноваційної діяльності шляхом впровадження ігрових елементів у структуру методичної роботи. Ця технологія охоплює розробку та проведення навчально-методичних ігор. Розробка гри в техніці починається зі створення двох моделей: імітаційної та ігрової. Імітаційна модель відображає специфіку професійної діяльності фахівця. Він включає цілі діяльності, предмет гри, графічну модель рольової взаємодії учасників гри, систему оцінки результатів. Ігрова модель створює соціальний контекст гри, охоплює набір ролей і функцій гравців, правила гри, може включати сценарій.

Технологія розвитку виховної роботи. Завдання управління – оптимізація діяльності педагогічних працівників у розвитку оригінальної освітньої справи, діяльності; забезпечення педагогічної ефективності авторських форм виховної роботи. Технологія охоплює такі етапи розробки виховної роботи: тематичне планування, попереднє (чорнове) планування роботи, редагування плану, остаточне оформлення плану виховної роботи. Кожен етап

супроводжується загальним алгоритмом його виконання та пам'яткою для вчителя-початківця.

Технологія організованої інноваційної зміни станів управління. Завдання управління – оптимізація процесу створення та застосування інноваційних змін в управлінні, які дозволяють глибоко розуміти існуючі об'єкти управління, прогнозувати їх розвиток та впровадження. Ця технологія передбачає певну систему управління, яка охоплює етап підготовки до зміни стану системи управління та етап їх впровадження.

Технології фандрейзингу. Значний вплив на оновлення механізмів господарювання має розвиток ринкових відносин та використання альтернативних джерел фінансування. Технології фандрайзингу активно впроваджуються в практику роботи сучасної школи. Фандрайзинг, як сукупність різних методів і процедур пошуку ресурсів для реалізації соціально значущих проєктів школи, вимагає від керівника посилення зв'язку із зовнішнім середовищем школи. Ефективність такої діяльності залежить від уміння оптимізувати зв'язки з громадськістю шляхом забезпечення максимальної відкритості школи. В управлінні шкільною організацією на перший план виходять методи організаційно-стабілізуючого впливу, організаційно-технологічного впливу та соціально-психологічного, які забезпечують ефективну співпрацю всіх, хто виявив бажання співпрацювати зі школою. .

ІКТ. Технологізація всіх аспектів розвитку суспільних наук призвела до змін у технології управління школою. Такий підхід, насамперед, пов'язаний із впровадженням нових ІКТ, які дозволяють не лише значно ефективніше опрацьовувати великі обсяги інформації та швидше приймати управлінські рішення, а й вирішують конфлікти, що виникають між сучасними вимогами до функціонування та розвиток закладів освіти та застарілих технологій, якими користуються директори шкіл; між темпами розвитку управлінської та керованої підсистем загальноосвітньої школи. Однак часто виникають проблеми з відсутністю програмного забезпечення для управління, призначеного для директорів шкіл, що є досить суб'єктивним через невміння значної кількості директорів належним чином використовувати комп'ютери. З іншого боку, в умовах технологізації освітніх процесів існує також небезпека недооцінки, а подекуди і ігнорування гуманістичних принципів в управлінських технологіях. Є перебільшення значення віртуальних комунікацій, прагматизм. Тут слід підкреслити обставини, що зумовлюють таку ситуацію: складність об'єктів і процесів управління в сучасній школі, кожен з яких є складною, поліструктурною та багатофункціональною динамічною системою. Інноваційний розвиток суспільства, освіти вимагає швидкої зміни управлінських та освітніх технологій.

Динаміка розвитку інноваційного простору навчального закладу характеризується єдністю зовнішнього та внутрішнього середовищ, що потребує врахування умов середовища.

Навчальний заклад з інклюзивним навчанням є складною відкритою системою, яка має постійно реагувати на зміни в сучасному суспільстві, тому стратегічне мислення менеджера освіти є однією з умов поступального розвитку освітнього закладу.

У регулюванні розвитку значну роль відіграє координація спільних дій та управлінських рішень, забезпечення рівних можливостей для саморозвитку кожного учасника освітнього процесу. Тому основними ознаками поступального розвитку інноваційного освітнього простору закладів освіти з інклюзивним навчанням бачимо цілісну єдність усіх процесів, що відбуваються у розвитку освітнього простору школи; функціональна ефективність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу школи; розвиток освітнього простору школи на засадах гуманістичної педагогіки та психології.

Управління освітніми закладами з інклюзивним навчанням на основі інноваційних технологій тісно пов'язане з управлінням змінами, які постійно відбуваються в закладі та потребують відповідного лідерства. Однак у нас є те, що кожен розвиток передбачає зміни, але не кожна зміна є розвитком. Вчені зазначають, що розвиток – це зміни, які пов'язані з внутрішньою перебудовою, прогресом. Тому, щоб цей рух вперед був поступальним, потрібне цілеспрямоване управління таким процесом.

Оскільки від ефективності управління змінами в закладі залежить ефективність управління закладами освіти з інклюзивним навчанням на основі інноваційних технологій, виділимо об'єкти, які потребують постійних змін. Серед них: система внутрішкільного управління, розвиток організації школи, управління педагогічним колективом, управління розвитком навчального закладу. Механізми управління такими змінами передбачають методи залучення вчителів, учнів, батьків, громадськості до внутрішньошкільного управління, що сприяє розширенню суб'єктів внутрішньошкільного управління та зміцненню позицій самоврядування шкільної організації. Розширення повноважень та делегування управлінських повноважень посилює відповідальність кожного суб'єкта освітнього процесу за зміни, які відбуваються в закладі. Збільшення можливостей внутрішньошкільного управління за рахунок процесів розвитку дозволить освітньому закладу перейти з режиму роботи в режим розвитку.

Важливе значення в оновленні систем управління має забезпечення адаптивності та гнучкості організаційних структур управління, їх відкритості та здатності до змін. Таким чином, значну роль відіграють механізми оптимізації комунікаційних та інформаційних відносин між суб'єктами управління, спрямованість на зміни та саморозвиток суб'єктів внутрішньошкільного управління. Тому важливим показником готовності до змін як з боку адміністрації школи, так і з боку колективу стає самоосвіта.

Важливими критеріями якості змін в управлінні навчальним закладом є підходи до зв'язків та організаційна культура. Тому важливим є збереження людського потенціалу в управлінському процесі, визнання моральності як провідної якості педагогічного колективу; забезпечення партнерства у стосунках між членами освітньої спільноти, нарощування неформальних зв'язків в організаційних структурах навчального закладу.

Управління навчальним закладом на основі інноваційних технологій визначається рівнем створених умов для професійної діяльності, якістю системи стимулювання інноваційної діяльності, принципами співпраці, характером взаємодії учасників. у педагогічному процесі.

Важливими механізмами структурування та розвитку спільноти в освітньому закладі є: забезпечення сприятливих умов для розвитку інноваційного потенціалу кожного педагога зокрема та педагогічного колективу в цілому; забезпечення діагностичного підходу до виявлення творчого потенціалу педагога, можливостей його особистісного розвитку та зростання; оптимізація систем стимулювання інноваційної діяльності (створення ситуації успіху, підтримка ініціативи вчителя; свобода дій, вільний вибір форм і методів навчально-виховного процесу), залучення вчителя до дослідницької, пошукової діяльності; розширення кола контактів між учасниками навчального процесу; оптимізація розвитку науково-методичної роботи закладу.

Комунікації відіграють важливу роль в організації управління, оскільки управлінські структури характеризуються значною кількістю як зовнішніх, так і внутрішніх зв'язків. Тому якість взаємозв'язку між усіма складовими системи управління є одним із показників її спрямованості. Зв'язки виконують не тільки функції забезпечення життєдіяльності системи, а й визначають характер, спрямованість, функціональність системи, її здатність до саморозвитку. Вони забезпечують відкритість системи, взаємодію між усіма суб'єктами управління (адміністрацією, педагогами, учнями, батьками, громадськістю) на принципах партнерства, співробітництва.

Технологічність в сучасних умовах є важливою складовою якості управління. Як форма існування діяльності технологія породжує систему необхідних управлінських дій та їх результатів. З використанням управлінських технологій здійснюється взаємодія керівника з педагогами, батьками, громадськістю.

Таким чином, усі компоненти та компоненти моделі управління навчальними закладами з інклюзивною освітою на основі інноваційних технологій та спроектовані на результат: визначення та впровадження технології управління навчальними закладами з інклюзивною освітою на основі інноваційних технологій; створення позитивного іміджу навчального закладу; впровадження технологій педагогіки партнерства; забезпечення

індивідуальної траєкторії навчання та ситуації успіху для кожного учня; формування інноваційного середовища для підготовки всебічно розвиненого випускника зі сформованими життєвими компетентностями; активізація та формування творчого потенціалу педагогічного колективу, самореалізація педагогічних працівників; впровадження системи заохочень і мотивації; забезпечення зворотного зв'язку; підвищення конкурентоспроможності та вихід на міжнародний ринок.

Відповідно до зазначеного пропонуємо алгоритм впровадження управлінських інноваційних технологій:

1. Обґрунтування необхідності впровадження управлінських інноваційних технологій (на основі виявленої проблеми та формулювання управлінського завдання).
2. Прийняття рішення про впровадження управлінської інноваційної технології.
3. Впровадження управлінських інноваційних технологій.
4. Відстеження процесу застосування інноваційних методів управління.
5. Аналіз, контроль та оцінка процесу та результатів впровадження управлінських інноваційних технологій.
6. Прийняття рішення про продовження використання інноваційної технології управління або припинення роботи над нею.
7. Рекомендація щодо використання інноваційної технології менеджменту іншими менеджерами.
8. Підведення підсумків та аналіз результатів впровадження інноваційної технології менеджменту.

Таким чином, таке розуміння інноваційних процесів дозволяє розглядати інновацію як цілеспрямований процес створення, поширення та використання інновацій, де основними властивостями таких змін є спрямованість, динамічність та нова якість інноваційного продукту. Серед категорій інноваційного процесу можна виділити: життєвий цикл інновацій, класифікацію педагогічних інновацій, інноваційну технологію, інноваційну стратегію, інноваційний проект, інноваційну програму. Ці категорії стали відправними в системі управління інноваційними процесами загальноосвітньої школи.

Навчальні заклади повинні бути забезпечені висококваліфікованими педагогічними кадрами, постійно дбати про рівень їх підготовки, регулярно проводити їх стажування на підприємствах, курси підвищення кваліфікації, відвідувати майстер-класи, інноваційні виставки. Для молодих педагогічних працівників необхідно відновити та проводити навчання у «Школі молодого вчителя», створити наставницькі ради, реалізувати проект «Молодий учитель», що сприятиме адаптації молодих працівників у колективі.

Важливою умовою впровадження інноваційних технологій в управління освітнім закладом є прогнозування оборотних або незворотних структурних змін інноваційного соціально-педагогічного середовища з урахуванням закону необоротної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища, в якому працює заклад. Інноваційне середовище не може існувати без таких можливостей і руйнується під тиском педагогічних інновацій.

В результаті управління на основі інноваційних технологій навчальний заклад стає конкурентоспроможним. Зміни в сучасному соціально-економічному розвитку України вимагають суттєвого підвищення творчого потенціалу та конкурентоспроможності випускників навчальних закладів з інклюзивним навчанням.

## РОЗДІЛ 3

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ОГЛЯД ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

### 3.1. Створення та реалізація моделі інклюзивного закладу

Управління освітою на міжнародному рівні значною мірою демократизовано; змінюються деякі принципи та пріоритети. Наприклад, М. Спендлав (2007) провів опитування у Великій Британії серед проректорів університетів і виявив, що важливими цінностями керівника є академічна довіра та досвід університетського життя. Чільне місце також займають навички спілкування та ведення переговорів, вміння слухати та розуміти інших. Невипадково сьогодні ми говоримо про ідею «нової управлінської культури», яка вимагає наявності підприємницьких, управлінських та лідерських якостей. У ході нашого дослідження важливими є питання моделі лідерства в освіті для оптимізації освітнього процесу людей з інвалідністю, ролі лідера в забезпеченні злагодженої діяльності всього педагогічного колективу.

У дослідженні акцентовано увагу на тому, що педагогічний менеджмент у закладі інклюзивної освіти потребує відповідного рівня інклюзивної управлінської компетентності. Поняття «інклюзивна компетентність» є складовою професійної компетентності керівника навчального закладу. Вона включає систему знань, умінь і цінностей учасників інклюзивного процесу різних нозологій і виражається в здатності виконувати професійні функції з урахуванням особливих потреб дітей та молоді з обмеженими можливостями, забезпечувати їх інтеграцію в середовище заклад освіти, створення умов для їх розвитку та саморозвитку.

Рівень інклюзивної компетентності керівника впливає на результати впровадження інклюзії в закладі в цілому. Адже педагоги зможуть повною мірою реалізувати свій професійний потенціал та підвищити рівень інклюзивної компетентності в освітньому середовищі за умови створення адміністрацією школи комфортних умов для самовдосконалення за толерантною співпраці. При цьому вчителі повинні мати можливість вибору методів і форм роботи з учнями з особливими потребами, систематично обговорювати позитивні та негативні аспекти інклюзії, труднощі її реалізації, разом долати проблеми, якщо вони виникають. Без належної взаємодії педагогічного колективу, який, звісно, створюється керівником, не досягти прогресу на цьому шляху ні вчителям, ні навчальним закладам.



Одним із аспектів інклюзивної компетентності лідера як успішного менеджера є загальна стратегія його/її діяльності щодо забезпечення універсального дизайну в освіті. Це означає розробку освітнього середовища, комунікаційних, інформаційних технологій або послуг, які однаково доступні та зрозумілі для всіх учасників освітнього процесу, включаючи людей з обмеженими можливостями.

Отже, інклюзивна компетентність – це невід’ємна професійна компетентність керівників закладів освіти.

Менеджер у сфері освіти – це працівник, який професійно виконує функції управління освітою на основі сучасних методів управління. Виділяють три групи (рівні) менеджерів освіти. Перша група (вища ланка) — це адміністративний персонал закладів освіти та органів управління освітою; другу групу (середній рівень) складають керівники методичних, правових, фінансово-економічних та інших служб системи освіти; третя група – вчителі як організатори управління навчальною діяльністю учнів.

У дослідженні розглядається інклюзивний освітній менеджмент на всіх зазначених вище рівнях. Адже лише педагогічне партнерство та співпраця на «горизонтальному» та «вертикальному» рівнях дає змогу досягти успіху.

Одним із найважливіших елементів для покращення шкільного управління інклюзивною освітою є інформаційні ресурси.

Ефективність інклюзивного менеджменту залежить від повноти та достовірності інформації, яку сприймають особи з інвалідністю в освітньому закладі. Найважливіша інформація про навчальний заклад створює його позитивний імідж, а отже, стимулює вимоги до освітніх послуг.

Сучасним напрямом розвитку управлінської науки є менеджмент освітніх інновацій, який розкриває вплив інвестицій та інновацій на розвиток кадрових, матеріальних і фінансових ресурсів навчальних закладів для підвищення якості основних показників їх діяльності. Сьогодні від керівника освітнього закладу вимагається «особистісна, філософська та онтологічна свобода в одночасних освітньо-комерційних дискурсах», вони «повинні реагувати не лише на потреби освітніх стейкхолдерів, але й на комерційні запити».

Педагогічне інклюзивне управління навчальним закладом вважається інноваційною діяльністю його керівника, оскільки одним із важливих завдань є забезпечення рівних умов для навчання та розвитку учнів з різними особливими потребами. Пошук таких умов для належної організації навчального процесу потребує специфічних компетенцій, інновацій, особливо в управлінській сфері.

Управління закладом інклюзивної освіти з точки зору прикладних інновацій залежить від впливу його діяльності; рівень кваліфікації та професійної діяльності персоналу;

успішність кандидатів у навчальній діяльності; рівень забезпеченості закладу ресурсами; інноваційний потенціал навчального закладу; рівень автоматизації та технологізації навчального процесу. Що стосується інклюзивності, то важливо забезпечити універсальний освітній дизайн закладу з урахуванням методичних особливостей навчання людей з інвалідністю, надання їм психолого-педагогічного супроводу.

Для досягнення високих результатів керівнику важливо демонструвати якості демократичного лідера, демократичною має бути і сама система управління. Це дослідження допомогло нам скласти професіограму, психологічний портрет педагогічного керівника, керівника навчального закладу.

Професіограма менеджера освіти трактується як ідеальна модель вихователя, еталон для наслідування, еталон володіння базовими якостями особистості; знання, уміння, навички, необхідні для виконання освітніх функцій; модель професійно значущих особистісних якостей і навичок. Слід зазначити, що професіограма лідера, що працює в інклюзивному середовищі, містить такі компоненти: соціально-професійна роль менеджера; професійно-педагогічна компетентність; інклюзивна компетентність; педагогічна техніка; особисті та професійні якості тощо.

Отже, успіх менеджера інклюзивної освіти залежить від рівня його управлінської компетентності, досвіду. Він включає: вміння визначати перспективи розвитку інклюзивного навчального закладу; здатність обрати найкраще керівництво, а також здатність закладу надавати якісні освітні послуги студентам з інвалідністю; здатність правильно розподіляти роботу та завдання, обирати оптимальне обладнання та інструменти, керувати різними навчальними ситуаціями; здатність налагодити співпрацю всіх різних спеціалістів, забезпечити інклюзивний процес; уміння виконувати організаційні обов'язки, ефективно розпоряджатися бюджетом, грамотно виконувати завдання щодо впровадження інклюзії; уміння працювати з громадою для вдосконалення процесу навчання людей з інвалідністю; уміння безконфліктно взаємодіяти з педагогічним колективом; організовувати співпрацю з батьками дітей з особливими освітніми потребами; координувати джерела інформації; забезпечити заклади сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями дистанційного та змішаного навчання; систематично підвищувати свою професійну, зокрема інклюзивну компетентність; запроваджувати інноваційні методи навчання та розвитку учасників освітнього процесу тощо.

Наступні характеристики мають велике значення для ефективного менеджера в закладі інклюзивної освіти: авторитет, креативне вирішення проблем, толерантність до двозначності, гнучкий стиль управління та ефективні комунікативні навички.

У той же час ефективний менеджер повинен бути знайомий з поняттям емоційного інтелекту, оскільки успіх у професійній діяльності багато в чому залежить від уміння розпізнавати емоції та керувати ними.

Згідно з дослідженнями, «успішність будь-якої діяльності визначається технічними навичками, знаннями та інтелектуальними здібностями (IQ) лише на 33%, тоді як на емоційну компетентність (EQ) припадає решта 67%. Для співробітників, які займають керівні посади, ці дві цифри відрізняються ще більше: лише 15% успіху визначається IQ, а решта 85% – EQ».

Таким чином, професійна характеристика сучасного керівника включає не лише професійні, а й ділові та особистісні якості менеджера освіти: загальну спрямованість на спілкування, взаємодію, діалог; прагнення до лідерства, здатність до лідерства; сильна сила волі, готовність до ризику, експериментування; прагнення до успіху, честолюбство, працьовитість; ерудиція, педагогічна спостережливність, щирість; вміння брати на себе відповідальність в екстремальних ситуаціях; самодостатність, чесність, креативність; емоційна стійкість у спілкуванні; комбінаторно-прогностичний тип мислення (варіативність, темп, гнучкість, інтуїтивність, логічність, передбачення); визнання права дитини з обмеженими можливостями на навчання та визнання її повноцінним членом суспільства; толерантність і гуманність в управлінні; здатність до компромісу, емпатія, високий рівень перцептивних здібностей; вміння долати стрес; адаптивність, тобто швидке пристосування до нових умов тощо.

Однією з умов ефективної роботи інклюзивного навчального закладу є рівень професійної підготовки керівника цього закладу до організації діяльності педагогічного колективу в інклюзивному освітньому середовищі. Адже якісне управління інклюзивним навчанням дитини з особливими потребами та її родини в педагогічному процесі потребує не лише інклюзивної компетентності керівника, а й його інклюзивних цінностей. Управління інклюзивним навчальним закладом – це адаптація всіх учасників освітнього процесу – батьків, учнів, педагогів до нових соціально-педагогічних умов. Це означає створення в навчальному закладі сприятливого інклюзивного середовища, яке було б спрямоване на збереження та зміцнення здоров'я учнів. Система профілактичних заходів менеджера освіти передбачає створення цього середовища.

«Цей процес включає: культурно-світоглядний аспект (високий рівень соціокультурної та громадянської компетентності, усвідомлення мети та завдань здоров'язбережувальної педагогіки в сучасному глобальному світі), соціально-психологічний аспект (досвід психолого-педагогічного спілкування з учнями, досвід психолого-педагогічної комунікації з учнями, розвиток педагогічної освіти в сучасному глобальному світі). батьки, вчителі,

представники громадськості; спрямування діяльності на забезпечення психологічного комфорту в освітньому процесі); професійно-педагогічний аспект (високий рівень компетентності у використанні сучасних технологій збереження та зміцнення всіх складових здоров'я; достатній рівень фізичної та функціональної підготовленості)».

Професійна підготовка та самовдосконалення менеджера освіти розглядається як форма самостійної діяльності, спрямована на формування готовності до професійної діяльності в умовах соціально-економічних змін, зокрема запровадження інклюзії в освітній сфері.

### **3.2. Етичні вимоги до педагогічних працівників**

Аргументи щодо інклюзії зазвичай базуються на ідеях соціальної справедливості та рівних прав, дотримуючись тієї ж логіки, що переважала в русі до десегрегації (Anderson, 2006; Schaffner & Buswell, 1996). Закон про освіту осіб з обмеженими можливостями (1990 р.) вимагав, щоб студенти з обмеженими можливостями залучалися до звичайних класів, наскільки це можливо. Ця позиція аргументувалася в основному етикою справедливості у відповідь на історію несправедливості, заподіяної учням з обмеженими можливостями, яка варіювалася від відмови в доступі до державних шкіл, до «складування» в інституційних установах і до пропаганди ліквідації деяких людей з обмеженими можливостями. Ці несправедливі практики вважалися необхідними для побудови міцного суспільства шляхом усунення або ізоляції певних груп людей. Рух еґеніки початку 1900-х років навіть отримав судову підтримку через сумнозвісне рішення Олівера Уенделла Холмса, в якому було зроблено висновок: «Тим не менше, для всього світу буде краще, якщо замість того, щоб чекати страти дегенеративних нащадків за злочини або дозволяти їм голодувати за свої Інакше кажучи, суспільство може перешкодити тим, хто явно непридатний, продовжувати свій рід. Принцип, який підтримує обов'язкову вакцинацію, є достатньо широким, щоб охопити перерізання фаллопієвих труб. . . Досить трьох поколінь недоумків. (Бак проти Белла, 1927 р., розділ «Думка», пункт 6)

Це рішення свідчить про явно негативне ставлення до людей з інвалідністю. Розумно стверджувати, що рух еґеніки все ще «живий» у США та інших країнах у формі пренатальної оцінки та рекомендацій переривати вагітність, а не народжувати дитину, яка може мати інвалідність.

З плином часу підхід до обслуговування дітей з особливими потребами змінився від перебування їх у звичайній класній кімнаті «наскільки це можливо» (що, ймовірно, все ще кидає негативний відтінок на людей з обмеженими можливостями) до мови інклюзії.

Визначення інклюзії, якому віддається перевага для цілей цього обговорення, визнає, що інклюзія стосується не просто розміщення людей з обмеженими можливостями у звичайній класній кімнаті, а й зміни в шкільній культурі таким чином, щоб усі вчителі взяли на себе відповідальність за навчання всіх дітей, включаючи тих, кого зазвичай виключали (Mittler, 2000).

Що потрібно для інклюзивної освіти?

Зміни в шкільній культурі, як передбачав Мітлер, мають прямі наслідки для етики турботи в класі. Пудлас (2009) писав про «Голову, серце і руки» як про необхідні елементи інклюзивної освіти. Я використовував цю модель, щоб допомогти вчителям у християнських школах у Кенії перейти на інклюзивне програмування, але додав четверту букву «Н», щоб підкреслити, що коли голова, серце та руки працюють разом, вони призводять до звичок навчання та взаємодії, які приносять користь учням з обмеженими можливостями та учням зі звичайним розумом і тілом. Просто сказано:

«Голова» зосереджується на знанні вчителем змісту навчального плану, методології викладання, станів інвалідності та їх вплив на різні сфери функціонування;

«Серце» стосується переконань учителя, таких як світогляд і переконання, його ставлення та цінності щодо учнів (з вадами та без них), а також схильність учителя робити щось певним чином;

«Руки» стосується звичайної практики та поведінки вчителя під час впровадження різних методологій навчання;

«Звичка» означає ефективну освітню практику, яка виникає, коли голова, серце та руки послідовно працюють разом.

Програми підготовки вчителів зазвичай акцентують увагу на «голові» та «руках». Студенти, які готуються працювати вчителями, зазвичай проходять багато курсів із загальної та/або спеціальної освіти та завершують свою освітню підготовку одним семестром навчання. Оцінка їхніх викладацьких здібностей відбувається в першу чергу через курсові іспити та спостереження за їхньою роботою під час викладання студента або практики, щоб оцінити адекватність, з якою функціонують голова та руки. Оцінка серця може бути обмеженою або взагалі відсутній, оскільки важко об'єктивно виміряти цей аспект. Багато хто з тих, хто займався підготовкою вчителів протягом багатьох років, можуть пригадати учнів, у яких «голова» і «руки» були міцно закріплені, але чиє «серце» здавалося холодним людям, з якими вони працювали. Серце, однак, є найважливішим і має направляти голову й руки до розвитку звичок, бажаних християнськими вчителями. Справжня інклюзія починається не з того, що ми знаємо (голова) і вміємо робити (руки), а з того, ким ми є, тобто з серця. Серце – це джерело, з якого тече етика турботи.

## Етика справедливості проти етики турботи

Оуенс і Енніс (2005) визначили турботу як «набір моделей стосунків, які сприяють взаємному визнанню та реалізації, зростанню, розвитку, захисту, розширенню можливостей і людській спільноті, культурі та можливостям» (с. 393). Вони стверджували, що від учителів слід очікувати встановлення етики піклування в класі, але зазначили, що здатність піклуватися «скоріше передбачається, ніж плекається чи навчається» (с. 392). Вони запропонували включити викладання етики піклування до навчальної програми для вчителів. Їхня думка справедлива, але потребує роз'яснення: навчання дітей турботі не є безпосередньо частиною навчального плану для вчителів, але навчання тому, як і чому проявляти турботу, є важливим і має використовуватися під час підготовки учнів стати вчителями.

Представляючи свою позицію, Оуенс і Енніс протиставили роботу Кольберга (1981) і Гіллігана (1982) про моральний розвиток. Кольберг зосередився на концепції справедливості та запропонував процес розвитку, що рухається від егоцентричного ставлення до справедливості, заснованого на індивідуальних потребах, до більш принципового розуміння справедливості, що спирається на ідеали рівності та взаємності. Кольберг, по суті, прирівняв мораль до широкого, хоча й не обов'язково біблійного, поняття справедливості. Для більш повного обговорення див., наприклад, Anderson (2012). Гілліган, з іншого боку, був незадоволений висновками Кольберга. Грунтуючись виключно на дослідженні чоловіків, система Кольберга мала тенденцію показувати жінок морально менш розвиненими. Вивчаючи піддослідних жінок, Гілліган пояснює різницю в моральному розвитку між чоловіками та жінками відмінностями в соціалізації хлопчиків і дівчаток. Вона припустила, що етика турботи є більш важливою для жінок, ніж «холодне» правосуддя, яке описав Кольберг. Голос турботи, як це описав Гілліган, розуміє, що моральне судження залежить від контексту та ґрунтується на чутливості до потреб людини та міжособистісних стосунків.

Ідеї Кольберга та Гіллігана багаті на наслідки, але Гілліган пропонує більше напрямків для етики турботи в класі.

Морріс (2001), чий життєвий досвід включає в себе інвалідність, стверджував, що визнання взаємозалежності, стосунків і обов'язків є центральним у «феміністичній» етиці піклування (за Гілліган), і критично висловлювався про «чоловічий» погляд (як за Кольбергом), який відокремлює людей один від одного через акцент на автономії, незалежності та індивідуальних правах. Що стосується інклюзії, Морріс стверджував, що етика піклування визнає загальну гуманність працездатних та інвалідів, і вказав на негативні наслідки для обох груп відмови в рівних правах людини.

Ноддінгс (2003) стверджувала, що етика має ґрунтуватися на «природній турботі» та ґрунтувала свій підхід на прагненні добра, а не на простих моральних міркуваннях (як Кольберг і Гілліган). Вона стверджувала, що школи повинні заохочувати розвиток компетентних, турботливих, люблячих (і симпатичних) людей (Ноддінгс, 1992). Ноддінгс (2003) виділив чотири основні компоненти освіти з точки зору догляду:

Моделювання: демонстрація учням, як «виглядають» турботливі стосунки через поведінку вчителя

Діалог: звернення уваги на дії чи слова (вчителя чи інших учнів), які відображають турботу про інших, або прохання учнів оцінити свою власну поведінку щодо її «турботливого» характеру

Практика: надання учням можливості проявити дбайливе ставлення до однолітків; наприклад, репетиторство «рівний-рівному» та групові заходи, щоб допомогти сформувати турботливу поведінку та стосунки

Підтвердження: підтвердження та заохочення учнів, коли вони проявляють «турботливість».

Вчителі повинні активно прагнути сприяти в класі спільноті прийняття, поваги та турботи. Етика — це більше, ніж прийняття правильних рішень; його сфера охоплює вплив і поведінку (Estep, 2010). Обговорення Андерсоном (2012) теології спеціальної освіти стосується всіх класів і вчителів, особливо враховуючи наголос на залученні дітей з обмеженими можливостями до загальноосвітніх класів. Етика турботи має бути очевидною на всіх рівнях освіти та «відчуватися» всіма учасниками: вчителями, адміністраторами, членами шкільної ради, учнями та родинами. У класах, заснованих на етиці турботи, буде помітно кілька якостей.

#### Співчуття

Інклюзивне програмування вимагає прояву безумовної любові. Вчителі повинні створити середовище, в якому всі учні почуватимуться вітальними та прийнятими вчителем та однолітками.

Взаємодія зі студентами повинна виражати повагу до них як до особистостей, створених за образом Бога (Anderson, 2012). Доброзичливість відіграватиме визначну роль, оскільки вчителі прагнуть дати кожному учневі те, що йому чи їй потрібно для ефективного навчання. Може знадобитися використання різних методів і підходів до навчання або творча розробка нового підходу разом із забезпеченням конструктивного та співчутливого підтвердження студентів.

Лонг (1997), чия основна увага приділялася дітям з проблемами поведінки, писав про важливість доброти, яку він описав як «джерело енергії, яке підтримує і надає сенсу

людства» (с. 242). Доброта є результатом співчуття і пов'язана з прощенням. І те, і інше має вирішальне значення для того, щоб у класі запанувала етика турботи. Прояви доброти допомагають студентам, які мають труднощі в навчанні чи поведінці через інвалідність, налагодити довірливі стосунки з іншими.

#### Присутність

Етика турботи вимагає від учителів бути фізично та емоційно доступними для своїх учнів. Учитель повинен активно слухати учня та обмірковувати навчальну діяльність, «прислухаючись» до навчальної діяльності, яка йде не так, як планувалося. Турбота про розвиток учня повинна призводити до сумнівів, чи не було чогось упущено в плануванні уроку чи упущено під час оцінювання сильних і слабких сторін учня.

Вчителі, які демонструють етику турботи, розуміють, що справедливість не означає, що до всіх учнів ставляться (або навчають) однаково, ніби всі однакові або мають однакові потреби. Вони визнають, що для того, щоб бути справедливим, потрібно враховувати потреби кожного учня та прагнути забезпечити те, що необхідно для ефективного навчання. Перш за все, турботливі вчителі своїм ставленням, діями та словами виявлятимуть гостинність і прийняття всіх учнів.

#### Взаємозалежність і гостинність

Етика турботи підкреслює взаємозалежність усіх людей. Етика любові, виражена в примиренні, прийнятті та взаємозалежності, сприяє інклюзивній освіті через розбудову громади. Взаємозалежність визнає взаємну відповідальність і взаємозв'язок кожного члена класної спільноти.

Біблійна концепція гостинності виражає бажане середовище в класі, в якому учні з обмеженими можливостями та інші маргіналізовані учні ефективно включені в «тіло» класу. Гостинність є необхідною якістю для того, щоб класи були справді інклюзивними, створюючи середовище, яке передає привітність, прийняття та приналежність до кожного учня. Гостинний клас створить привітне середовище, в якому всі учні, з обмеженими можливостями чи без них, почуватимуться цінними та безпечними в «притулку стосунків» (Pohl, 2002). Для гостинності дуже важливо «залишатися відкритим і готовим серцем» (Reynolds, 2006, стор. 201).

#### Стосунки

Взаємовідносини, які вчителі встановлюють із учнями, мають першочергове значення в етиці піклування і починаються з визнання цінності та гідності кожного учня, включно з тими, хто має важкі або глибокі порушення. Класна кімната, пронизана етикою турботи, визнає та заохочує права людей з вадами. Турботливе ставлення також має підтримуватися, пропонуючи допомогу учням, інвалідність яких може перешкодити їхньому успіху, щоб



таких учнів не сприймали як «потребу» або як вичерпування обмежених ресурсів. Поєднання учня без інвалідності з учнем з інвалідністю демонструє турботу про обох, але поєднання має бути двостороннім, усвідомлюючи, що інколи учні з інвалідністю можуть допомогти своїм одноліткам без інвалідності. Це протидіє помилковій думці, що інвалідність завжди означає залежність. Етика турботи заохочує студентів з обмеженими можливостями робити якомога більше для себе, отримуючи таким чином відчуття самодосягнення та самоконтролю, водночас сприяючи взаємозалежності, стосункам і взаємній відповідальності (Morris, 2001). Дбайливі стосунки вчителя та учня вимагають, щоб вчителі вірили в потенціал своїх учнів і плекали взаємну довіру та впевненість між ними.

#### Автентичність

Для того, щоб вчителі «були справжніми», потрібно знати свої особисті сильні сторони, а також визнавати свої слабкі сторони. Автентичність включає в себе готовність визнати помилки або неправильні оцінки та взяти на себе відповідальність за них, а також готовність спробувати щось нове. Моделювання цієї автентичності підтверджує, що і вчитель, і учні є унікальними людськими істотами, індивідуально розробленими та улюбленими Богом, який створив їх обох, незалежно від того, інваліди вони чи здорові. Вчителі, які виявляють себе автентичними людьми, стають «джерелом життя» (Steensma, 1971), мотиваційною силою для учнів з обмеженими можливостями, демонструючи заохочувальне ставлення, впевненість у тому, що учні можуть бути успішними, небажання відмовлятися від студентів, а також готовність шукати або створювати нові способи навчання, які можуть дозволити студентам продемонструвати своє навчання та розвиток. Автентичні вчителі зберігають свої очікування від учнів високими, але реалістичними, пристосовуючись до потреб учня, але не «задовольняючись» мінімальними прибутками. Автентичний спосіб життя вчителя стає потужним інструментом у роботі з учнями, з обмеженими можливостями чи без них, а також з батьками учня та іншими фахівцями. Автентичність сприяє налагодженню стосунків і дає вчителям можливість захищати інших.

### **3.3. Формування позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами**

Термін «особливі освітні потреби» (SEN) відноситься до (а) дітей, які мають значно більше труднощів у навчанні порівняно з їхніми однолітками, та (б) дітей з вадами, які перешкоджають або перешкоджають їм отримати доступ до навчальних закладів, які надаються школами або місцевими органами влади (DfE, 2014a). Існує багато різних аспектів

у різних сферах особливих потреб, і вони досить суперечливі. У Кодексі практики SEN (DfE, 2014b, стор. 97-98) типи особливих потреб представлені за допомогою чотирьох сфер: (1) спілкування та взаємодія, (2) пізнання та навчання, (3) соціальні, емоційні та психічні проблеми зі здоров'ям і (4) сенсорні та фізичні потреби. Ці категорії критикували за поверховість, оскільки вони були визначені з використанням п'яти ключових вимірів розвитку: мови, когнітивного, соціального, емоційного та фізичного розвитку (Frederickson & Cline, 2015). Таким чином, можна стверджувати, що класифікація особливих потреб за допомогою параметрів розвитку може бути не найкращим шляхом, оскільки існують інші типи потреб, такі як тимчасові особливі потреби, як-от зламана нога дитини (Rodd, 1999), і різні рівні їх тяжкості. Крім того, діти, які належать до однієї категорії SEN, можуть потребувати іншої допомоги чи навчання.

Інклюзивна освіта є важливим терміном у сфері ООП, і це відкрите для обговорення, чи успішно воно застосовується в школах. Інклюзивна освіта означає надання рівних можливостей для всіх дітей щодо отримання якісної освіти незалежно від їхніх вад, труднощів, раси, етнічного походження та соціально-економічного становища. Він включає різні аспекти та різні рівні: «міжнародний, регіональний, національний, місцевий, шкільний та індивідуальний» (Armstrong, A., Armstrong, D., & Spandagou, 2010, p. 106). Отже, інклюзія в школі не завжди гарантує, що учень буде повністю включений у всі умови цієї школи. Джангреко (1997, стор. 194) обговорював зловживання цим терміном і припустив, що інклюзія може бути «не всеосяжною, частковою спробою впровадження або низькою якістю». Тут слід підкреслити, що навіть якщо інклюзія може бути успішно реалізована не в усіх умовах, нові ініціативи все одно повинні намагатися її покращити. Тому важливо поставити під сумнів основні вимоги для сприяння та покращення успішної інклюзії. Однією з цих вимог є позитивне ставлення вчителів до дітей з ООП та їх інклюзії (Avramidis, et al., 2000; Delaney, 2016).

У цьому розділі визначення ставлення буде подано двома різними способами. Спочатку визначення буде розглянуто в психологічних термінах, а потім воно буде представлено в термінах ставлення вчителів до ООП. У психологічному аспекті ставлення визначається як «схильність сприятливо чи несприятливо реагувати на об'єкт, особу, установу чи подію» (Ajzen, 2005, с.3). Бонер і Ванке (2002) і Айзен (2005) виділили три відповіді: когнітивну, афективну та поведінкову/конативну, з яких можна зробити висновок про ставлення. (а) Когнітивні відповіді – це спосіб, у який людина розмірковує над своїми думками, уявленнями чи переконаннями щодо об'єкта; (б) афективні реакції є відображенням емоцій і почуттів, таких як «вираження захоплення або огиди, оцінки або зневаги» (Ajzen, 2005, p.5); (с) поведінкові/конативні реакції пов'язані з поведінковими намірами або запланованими

діями, пов'язаними з об'єктом. Слід зазначити, що типи відповідей не є взаємно несумісними і «не обов'язково представляють три незалежні фактори» (Bohner & Wanke, 2002, p.5). Три або два типи відповіді можуть мати місце в оціночній відповіді одночасно.

Ернест (1989) стверджував, що ставлення вчителів відображає їхню особисту реакцію на їхній досвід у поєднанні з іншими факторами. Такими факторами можуть бути досвід викладання, підвищення кваліфікації/навчання до служби та їхній особистий досвід спілкування з людьми з обмеженими можливостями. Кількісне дослідження, проведене Parasuram (2006) в індійському контексті, виявило кілька факторів, які впливають на ставлення вчителів до інклюзивної освіти та інвалідності. Результати показали, що найважливішим фактором були попередні знання та досвід спілкування з людьми з обмеженими можливостями. Вчителі, які раніше контактували з учнями з ООП, частіше мали позитивне ставлення. Цікаво, що в сербському контексті Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris (2007) не виявили суттєвого зв'язку між роками педагогічного стажу та ставленням учителів до дітей з ООП; тим не менш, вони виявили, що попередній досвід вчителів у навчанні таких дітей позитивно вплинув на їх ставлення.

Навчання вчителів також може вплинути на вчителів з точки зору розвитку самоефективності (Velthuis, Fisser, & Pieters, 2014); вчителі з високою самоефективністю можуть розвинути позитивне ставлення до інклюзивної освіти (Sari, Celikoz, & Secer, 2009). Kurniawati, Boer, Minnaert, and Mangunsong (2017) дослідили вплив схеми підвищення кваліфікації на знання та ставлення вчителів до ООП. Під час цієї програми розглядалися наступні теми: (а) огляд ООП з поточними дебатами та філософськими ідеями, що лежать в основі інклюзії, (b) огляд типів ООП, (c) оцінювання на основі навчальної програми, (d) викладання стратегії (специфічні для ООП) та (e) Індивідуальні освітні програми (ІОП). Результати показали, що підвищення кваліфікації суттєво та позитивно вплинуло на ставлення вчителів, а також на їхні знання про ООП.

Беручи до уваги літературу, це дослідження мало на меті порівняти ставлення групи вчителів, які майже не мали досвіду (до служби), та іншої групи вчителів, які мали різний досвід викладання (без відриву від служби), щоб оцінити вплив досвіду на ставлення вчителів. Отримані результати допоможуть визначити наслідки для педагогічної освіти для вдосконалення курсів спеціальної освіти, які можуть допомогти вчителям початкової школи розвивати позитивне ставлення до дітей з ООП та їх інклюзії.

### **3.4. Застосування практики відстоювання інтересів дітей на інклюзивну освіту**

Настав час реалізувати право всіх дітей на якісну освіту: для цього системи освіти повинні реагувати на потреби дітей з обмеженими можливостями. Останніми роками рамки почали формулювати, як може виглядати підхід до навчання дітей з обмеженими можливостями, заснований на правах, з точки зору прав людини. Рішення полягає в побудові систем інклюзивної освіти.

Принцип інклюзивної освіти вперше був міжнародно визнаний і схвалений у 1994 році на Всесвітній конференції з питань освіти з особливими потребами в Саламанці, Іспанія. Як стало відомо, Саламанкська декларація заохочувала уряди розробляти системи освіти, які відповідають різноманітним потребам, щоб усі учні могли мати доступ до звичайних шкіл, які пристосовані до педагогіки, орієнтованої на дитину.

Однак саме Конвенція ООН про права людей з інвалідністю (ООП) у 2006 році закріпила інклюзивну освіту як механізм забезпечення права на освіту для людей з інвалідністю. У статті 24 КПП наголошується, що урядам необхідно забезпечити рівний доступ до «системи інклюзивної освіти на всіх рівнях» і забезпечити розумне пристосування та індивідуальні послуги підтримки для людей з обмеженими можливостями, щоб полегшити їхню освіту. ООП підкреслює права, які забезпечуються іншими міжнародними законами, пов'язаними з освітою для всіх, зосередженими на інвалідності, водночас описуючи, як ці зобов'язання можуть виконуватися урядами. Зобов'язання щодо інклюзивної освіти стало юридичним обов'язком через статтю 24 КПП. Ратифікація КПП означає, що країни юридично зобов'язані забезпечити інклюзивну, якісну та безкоштовну початкову та середню освіту для всіх дітей.

Варто зазначити, що з 2000 року в Україні активізувалася законодавча робота щодо врегулювання надання освітніх, медичних та соціальних послуг особам з інвалідністю, особливо дітям, що знайшло відображення у прийнятті таких законів, як «Про державні соціальні стандарти та держ. Соціальні гарантії» (2000), «Про охорону дитинства» (2001), «Про соціальне обслуговування» (2003), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005).

Тому Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні», прийнятий Верховною Радою у 2005 році, можна назвати найбільш доцільним серед міжнародних конвенцій та угод, оскільки він відповідно визначає основні принципи правового, соціально-економічного законодавства, а також організаційні вимоги щодо усунення або компенсації обмежень у життєдіяльності, що виникли внаслідок розладу здоров'я зі стійкими порушеннями функцій організму, функціонування системи забезпечення фізичного, психічного та соціального

благополуччя інвалідів. . та їх підтримка в досягненні соціальної та матеріальної незалежності [124]. Згідно з міжнародними стандартами цей закон визначає поняття «інвалід», «дитина-інвалід», «усунення обмежень у життєдіяльності» тощо:

«Інвалід - особа зі стійким порушенням функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідками), вродженими вадами психічного або фізичного розвитку, що призвели до обмеження нормальної життєдіяльності, що викликало потребу особи у соціальному захисті» Посилення соціального захисту, захисту та здійснення відповідних державних заходів щодо захисту його законних прав»;

Дитина-інвалід - це особа віком до 18 років (повнолітня) зі стійким порушенням функцій організму внаслідок захворювання, травми (їх наслідків) або вроджених порушень психічного чи фізичного розвитку, що призвели до обмеження нормальної життєдіяльності та спричинили необхідність його соціальної підтримки та захисту» [124, с. 36].

У цьому документі вперше законодавчо визнається психолого-педагогічна допомога необхідною передумовою успішної інтеграції дитини з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство: «Психолого-педагогічна допомога – це систематична діяльність практикуючого психолога та корекційного вчителя, який спрямований на створення цілісної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, які сприятимуть засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному розвитку особистості, нормалізації сімейних відносин та їх інтеграція в суспільство» [64, с. . 38].

У статті 16 цього закону йдеться про типову державну програму реабілітації інвалідів. Ця Державна типова програма реабілітації інвалідів визначає гарантований державою перелік послуг медичної, психолого-педагогічної, фізичної, професійної, трудової, фізкультурно-спортивної, побутової та соціальної реабілітації, технічних та інших засобів реабілітації, а також медичні засоби для дитини-інваліда з урахуванням поточних потреб залежно від віку, статі, виду захворювання безоплатно або на пільгових умовах. Розробляється центральним органом виконавчої влади з урахуванням пропозицій всеукраїнських громадських організацій інвалідів. Порядок його проведення погоджується Радою у справах інвалідів при Кабінеті Міністрів України та затверджується Кабінетом Міністрів України. З метою виконання цієї державної програми реабілітації інвалідів відповідно до положень закону утворюються реабілітаційні комісії, до складу яких залежно від типу реабілітаційного закладу включаються провідні спеціалісти реабілітаційного закладу та представники реабілітаційного закладу. місцевої виконавчої влади. влади

Реабілітаційні комісії проводять:

- Планування виховної та пенітенціарної роботи, контроль її ефективності;

- Визначення технологій реабілітації, умов і тривалості реабілітації інваліда, дитини-інваліда за індивідуальною програмою реабілітації з урахуванням реабілітаційного потенціалу інваліда та прогнозу реабілітації;

- Контроль за виконанням індивідуальної програми реабілітації інваліда, дитини-інваліда;

- Забезпечення узгодженості, комплексності та безперервності реабілітаційних заходів, оцінка їх результатів та ефективності;

- внесення змін до індивідуальної програми реабілітації інваліда, дитини-інваліда у разі необхідності оперативного коригування;

- Затвердження рішення про виконання індивідуальної програми реабілітації інваліда або дитини.

На основі державної типової програми реабілітації інвалідів розробляється індивідуальна програма реабілітації. Слід зазначити, що індивідуальна програма реабілітації інваліда здійснюється органами внутрішніх справ, органами місцевого самоврядування, реабілітаційними закладами, підприємствами, установами та організаціями, в яких проживає або працює інвалід або дитина-інвалід.

Для інваліда або дитини рекомендована індивідуальна програма реабілітації. Інвалід (законний представник дитини-інваліда) самостійно вирішує питання вибору та забезпечення індивідуальними засобами чи послугами реабілітації, у тому числі транспортними засобами, виробами медичного призначення, друкованими виданнями зі спеціальним шрифтом, звукопідсилювальними засобами, санаторно-курортним лікуванням тощо. в рамках індивідуальної програми реабілітації.

У законі зазначено, що має бути розроблено «Положення про індивідуальну програму реабілітації інваліда», порядок їх фінансування та виконання затверджується Кабінетом Міністрів України.

Згідно з основними міжнародними договорами, статтею 24 Закону «Про реабілітацію інвалідів в Україні» передбачено, що діти-інваліди з тяжкими формами інвалідності, які за медичними висновками потребують постійного стороннього догляду, отримують соціальний догляд та навчання. підтримка. та психологічна допомога (допомога вдома) за місцем проживання (вдома). За потреби мобільні реабілітаційні бригади здійснюють соціально-педагогічний супровід.

Діти з тяжкими формами інвалідності зобов'язані залишатися вдома та отримувати належну соціальну, освітню та психологічну підтримку.

В Україні цей закон набув чинності 1 січня 2006 року (крім статей 15 і 26, які набрали чинності 1 січня 2007 року).

Сьогодні Технічний комітет Верховної Ради спільно з громадськими організаціями та реабілітаційними установами розробляє нормативно-правові акти щодо реалізації цього Закону, готує укази Президента та розпорядження відповідних міністерств і відомств, поетапно фінансово забезпечує відповідні видатки, а також розроблення пропозицій щодо приведення нормативно-правової бази у відповідність із цим законом.

Зокрема, відповідно до прийнятого Закону «Про реабілітацію інвалідів в Україні» та відповідно до Указів Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності інвалідів» (2005 р., № 1009). /2005) та "Про невідкладні заходи щодо функціонування та розвитку системи освіти в Україні" (04.07.2005 № 1013/2005) щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти особам, які потребують корекції фізичного та (або) розумовий розвиток. Міністерство освіти і науки України видало наказ «Про створення умов для забезпечення права осіб з інвалідністю на освіту» (2 грудня 2005 р. № 692) [104]. Зокрема, у наказі йдеться про необхідність усіма структурними підрозділами міністерства забезпечити конкретні заходи щодо вдосконалення організаційного, правового та науково-методичного забезпечення освітніх можливостей людей з інвалідністю, необхідність формування авторських колективів для розробки підручників для діти - це корекція фізичного та (або) розумового розвитку. Зазначається, що для включення розробки та затвердження комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з важкими порушеннями розвитку до теми наукових досліджень необхідно подати заявку до Президії НАН України. Відповідно до Закону «Про реабілітацію інвалідів в Україні» пропонується внести зміни до нормативних документів, що регламентують діяльність відповідних загальноосвітніх навчальних закладів, а також опрацювати питання перепідготовки та підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, науково-педагогічних працівників, які працюють з дітьми та дорослими з проблемами здоров'я та розпочинають навчання з дисципліни «Основи інституційної педагогіки». Наказом передбачено створення науково-методичного центру навчання та соціальної реабілітації осіб з інвалідністю, що потребує створення переліку наочних дидактичних, педагогічних та реабілітаційних засобів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з вадами зору та слуху, дітей з порушеннями мовлення, захворюваннями опорно-рухового апарату, психічними та важкими вадами розвитку, розумовою відсталістю, видання необхідної педагогічної літератури. Цей документ передбачає підготовку загальноосвітніх навчальних закладів (у тому числі шкіл-інтернатів), професійно-технічних коледжів та університетів до нового навчального року.

Варто зазначити, що законодавча база щодо виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку ще до кінця не розроблена. Зокрема, реалії сучасного життя

спонукають до прийняття «Закону про спеціальну освіту», який забезпечить широкий спектр освітніх можливостей для дітей та дорослих з особливостями психофізичного розвитку та дасть реальну можливість реалізувати принципи ратифікованих міжнар. документів.

Законопроект «Про спеціальну освіту» спрямований на створення правової бази для задоволення освітніх потреб людей з інвалідністю та створення сприятливих умов для адаптації та інтеграції цих людей у суспільство.

Прийняття цього законодавчого документу сприятиме реформуванню спеціальної освіти відповідно до міжнародних норм у сфері освіти дітей з особливими потребами, зокрема проголошених у Саламанкській декларації та Рамковій програмі дій щодо освіти осіб з особливими потребами. Особливі потреби. Особливі потреби; визнання пріоритету інклюзивної освіти; забезпечення рівноцінних альтернативних форм спеціального навчання відповідно до особливостей психофізичного розвитку учнів; заміна суворо регламентованого навчального процесу системою навчання, в якій превалюють інтереси дитини та сприяють її досягненням; усунення навчального перевантаження, ускладнення навчальних програм, теоретична спрямованість навчання; визначення оптимального співвідношення між загальноосвітньою та спеціальною підтримкою; забезпечення гарантованого дотримання прав дитини та гарантованих послуг спеціальної освіти.

Нормативно-правовим документом, що засвідчує модернізацію освітньої галузі України в напрямку інклюзивної освіти шляхом стандартизації на засадах мультидисциплінарного підходу, є проект Стандарту соціальних послуг, створений на виконання Закону України «Про державну соціальну Стандарти та державні соціальні гарантії» (від 05.10.2000 р. № 2017-III, Закон України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 р. № 966-IV).

У вступі до цього документа зазначено, що Державний стандарт якості соціальних послуг в інклюзивній освіті є документом, який є частиною нормативної бази Системи державних соціальних стандартів і нормативів та Державного класифікатора соціальних стандартів і нормативів, затверджено наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 17.06. .2002 №293.

Цей стандарт створено з метою визначення ключових характеристик якості послуг соціальної та соціально-педагогічної реабілітації, спрямування персоналу на заходи щодо створення інклюзивного/інтегрованого середовища та підтримки дитини в освіті, забезпечення наявності інклюзивного/інтегрованого середовища. . . освіта, раціональний розподіл ресурсів, рівне забезпечення соціальних гарантій освіти та соціального захисту.

Стандарт встановлює вимоги до рівня якості, процесу надання послуг, перелік видів, форм та обсягів послуг для досягнення результату надання послуг дитині з особливими



освітніми потребами, а також визначає перелік постів та установ, які можуть надавати соціальні послуги в рамках інклюзивного/інтегрованого навчання.

Центральним змістом стандарту є показники якості, які характеризують здатність послуг задовольняти фізичні, психологічні, соціальні та духовні потреби кожної людини, її родини та друзів.

Цей стандарт гарантує доступність послуг, захист прав і здоров'я дітей, покращення психофізичного стану та якості життя, а також ступінь соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Стандарт враховано на основі наукового обґрунтування та аналізу практичного досвіду реалізації прав громадян на отримання комплексу якісних освітніх, соціальних, соціально-педагогічних та реабілітаційних послуг, передбачених Конституцією України. сформований з урахуванням вимог міжнародних стандартів якості.

Фінансове забезпечення створення особливих умов для дитини з особливими освітніми потребами, а також надання їй послуг із соціальної та соціально-педагогічної реабілітації під час такого навчання здійснюється за рахунок бюджетів усіх рівнів, коштів підприємств, установ, організацій, закладів освіти та інших державних установ. установи, організації, навчальні заклади та інші державні установи. установ та організацій, бюджетів усіх рівнів, коштів підприємств, установ та організацій, а також коштів бюджетів усіх рівнів. бюджетів усіх рівнів, коштів підприємств, установ та організацій, а також бюджетів усіх рівнів. Бюджети всіх рівнів, кошти підприємств, установ та організацій, а також бюджети всіх рівнів, соціальні фонди, кошти неприбуткових організацій, пожертвування та інші джерела, передбачені законодавством.

У документі зазначено, що метою соціальних служб є сприяння здобуттю дитиною з особливими освітніми потребами якісної освіти в інтегрованому середовищі однолітків, створення в загальноосвітньому навчальному закладі спеціальних умов, що відповідають особливим потребам дитини, а також зниження прояви його обмеженості.

Дітям віком до 18 років з особливими освітніми потребами (розлади мови, слуху, зору та опорно-рухового апарату, затримка інтелектуального розвитку, комплексні розлади) надаються соціальні виплати відповідно до проекту стандарту.

Варто наголосити, що цей нормативно-правовий документ регулює надання соціальних послуг в інтегрованому (інклюзивному) навчанні, які можуть надавати навчальні заклади та установи незалежно від підпорядкування, типу та форми власності: дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні навчальні заклади, загальноосвітні навчальні заклади, установи, школи, ліцеї, навчально-виробничі підприємства, професійно-технічні та вищі навчальні заклади тощо.

Не вдаючись до детального аналізу цього документу, зазначимо, що серед основних соціальних послуг визначено: освіту, спрямовану на здобуття освіти належного рівня на основі державних гарантій і стандартів з урахуванням психофізичного розвитку кожної дитини; психологічно; соціально – виховний; медичні та соціально-медичні; правовий; інформативний; соціально-побутовий. Зміст та обсяг соціальних послуг у рамках інклюзивного навчання визначаються індивідуально для кожної дитини з особливими потребами відповідно до її стану та потреб. Основою надання послуг є індивідуальні плани та рекомендації спеціалістів щодо вирішення конкретних потреб інтегрованих дітей. Соціальні пільги включають:

- розробка спільно з учителями загальноосвітніх класів та батьками індивідуальних навчальних планів;
- організація спеціального навчання за загальноосвітньою програмою, але за індивідуальним навчальним планом (кількість годин, методика навчання та поурочні плани визначаються вчителем-дефектологом з урахуванням здібностей та особливостей розвитку дитини) ;
- медичні курси, спрямовані на відновлення або розвиток функцій організму,
- психодіагностика для вивчення соціально-психологічних особливостей особистості з метою психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних консультацій;
- психотерапія, психокорекція для формування та відновлення психічних функцій і якостей дитини з особливими освітніми потребами, розвитку та утвердження особистості; Надання психологічних консультацій з питань здоров'я та покращення стосунків із суспільством,
- спецкурси з соціально-побутових навичок (самообслуговування, спілкування, позитивна поведінка, приготування їжі, розпорядження грошима, орієнтація в місті тощо);
- організація дозвілля, фізкультурно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності, трудотерапії;
- об'єднання ресурсів різних установ, громадських організацій та зацікавлених осіб з метою якомога кращого забезпечення дитини освітніми та специфічними потребами;
- консультації щодо профілактики можливих органічних захворювань дитини з особливими освітніми потребами, збереження, зміцнення та охорони її здоров'я, здійснення профілактичних заходів;
- надання консультацій з питань чинного законодавства, захисту прав та інтересів дітей, сприяння реалізації юридичної відповідальності осіб, які вживають протиправні заходи щодо дитини;

- інформування дітей та батьків про додаткові та гарантовані види соціальних послуг, проведення просвітницьких заходів;

- харчування, допомога в прийомі їжі, допомога в самообслуговуванні (ходження в туалет, одягання та роздягання тощо), допомога у заняттях спортом, виконанні гігієнічних та гігієнічних заходів.

У закладі, в якому вона навчається, дитині надаються послуги у формі індивідуальних або групових занять, консультації, індивідуального супроводу та допомоги. Фахівців (вихователів, логопедів, психологів або психотерапевтів, реабілітологів) інших спеціальних закладів залучає заклад освіти для надання спеціальних послуг на підставі відповідного договору. За призначенням соціальної допомоги батьки дитини можуть звернутися самостійно або через посередництво до суб'єкта соціального обслуговування за місцем проживання, соціальної служби для молоді, державної установи, що надає професійні соціальні послуги, або іншої компетентної установи. Для початку надання соціальних послуг у рамках інклюзивної освіти подається відповідна документація. Тривалість надання послуг визначається індивідуально для кожної дитини і може охоплювати весь період навчання дитини в інтегрованому закладі.

У проекті стандарту визначено умови початку та припинення надання послуг, їх доступність. Особлива увага приділяється процедурі оцінювання, розробленню індивідуального плану навчання; створення особливих умов у закладі, робота з партнерами, сім'ями, волонтерами; уточнюються вимоги до персоналу, приміщень та обладнання, у тому числі додаткового та спеціального; актуальними стали моніторинг та контроль якості, розгляд заперечень та скарг.

Зауважимо, що проект Державного стандарту соціальних послуг в цілому розробляється відповідно до європейських нормативних документів, які є вкрай необхідними для впровадження інтегрованої та інклюзивної освіти.

## ВИСНОВКИ

Інклюзія — це повноцінна участь усіх учнів у всіх аспектах навчання та шкільного життя, незалежно від наявності певних індивідуальних особливостей чи відмінностей. Вона передбачає ліквідацію всіх форм шкільної сегрегації, в тому числі спеціальних класів для тих, хто не відповідає умовно визначеному стандарту «нормальності». В інклюзивній моделі всі учні навчаються разом у звичайних школах, класах, які, у свою чергу, активно адаптуються та змінюються відповідно до потреб кожного.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з найважливіших демократичних ідей - усі діти є повноцінними та активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних закладах освіти має сенс як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з нормальним розвитком, які є представниками суспільства в цілому. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і здібностям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Інклюзивна освіта є закономірним етапом розвитку системи освіти, пов'язаним із переосмисленням ставлення суспільства та держави до людей з обмеженими можливостями, що визначає їх право на рівні з іншими можливості.

Цей педагогічно керований процес набуває специфічних характеристик і форм реалізації в окремих спільнотах, країнах і регіонах у реальному часі та просторі та має універсальне гуманітарне походження і спрямованість. Інклюзивна освіта як наукова категорія і як практико-орієнтований освітній процес характеризується високою науковою змістовністю та значущістю для педагогіки.

На початку суспільного розвитку включення осіб, особливо дітей, з обмеженими можливостями здоров'я в загальне освітнє середовище мало стихійний, неформальний характер. Основними етапами розвитку соціального ставлення до дітей-інвалідів є:

- перший етап – від байдужості та усунення до соціальної зневаги до дітей з порушеннями розвитку;
- другий етап – від соціальної зневаги до усвідомлення можливості соціальної інтеграції та адаптації дітей з порушеннями розвитку через освіту;
- третій етап – від соціальної адаптації через освіту, диференціацію та сегрегацію до соціальної інтеграції дітей з порушеннями розвитку;
- четверта стадія – від рівних прав до рівних можливостей.

Інклюзивна освіта є закономірним і логічним варіантом трансформації закладів загальної та спеціальної освіти, є одним із найважливіших інститутів соціального залучення. Застосування освітніх інтеграційних технологій дозволяє подолати суперечність між

рівністю прав людей з інвалідністю у виборі способу життя, форми навчання, освітніх пропозицій та фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп (здорових і людей з вадами розвитку) при здійсненні цих прав.

Організація інклюзивного навчання потребує створення сприятливих соціальних умов для розвитку дітей з психофізичними порушеннями та рівного доступу до освітніх послуг.

Структурно-змістовими характеристиками інклюзивного навчання є:

- використання відповідних і специфічних організаційних форм освітньої інтеграції;
- забезпечення спільного оточення і спільних дій;
- посилення диференціації та індивідуалізації змісту навчання;
- спрямованість навчання на розвиток соціально-побутових навичок вихованців та гармонізацію міжособистісних відносин у дитячому колективі.

Важливою передумовою ефективності шкільної інтеграції є педагогічна робота, спрямована на формування у здорових школярів адекватних уявлень про ровесників з порушеннями психофізичного розвитку з метою нівелювання наслідків когнітивної, соціальної та емоційної депривації.

Особливе місце в процесі соціальної інтеграції дитини з порушеннями психофізичного розвитку відводиться сім'ї, яка в ідеалі виступає одним з головних чинників її інтеграції в систему суспільних відносин. Специфіка сім'ї, її активність у процесі розвитку та виховання дитини визначають її майбутній психофізичний та соціокультурний статус, рівень реабілітаційного та соціально-інтеграційного потенціалу, ступінь готовності до інтеграції у загальноосвітній навчальний заклад. Сучасна сім'я дитини-інваліда, крім традиційних, повинна виконувати ряд специфічних завдань, зумовлених порушенням розумового та (або) фізичного розвитку дитини (абілітація та реабілітація, корекція, компенсація). Аналіз результатів дослідження показав, що сучасна сім'я дитини з порушеннями психофізичного розвитку рідко може бути дієвим фактором її соціальної інтеграції. Основні причини такої ситуації:

- низький економічний статус багатьох родин;
- відсутність дієвої державної підтримки (особливо освітньої);
- негативне соціальне ставлення.

Факторами, що ускладнюють реалізацію практик соціальної та освітньої інтеграції, здебільшого є недостатнє фінансування сучасної загальноосвітньої системи, а також негативне чи байдуже ставлення до проблем осіб з вадами розвитку.

Загалом для розвитку практик соціально-освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку важливою є трансформація державної соціальної політики в напрямку беззаперечного визнання їхніх прав і свобод, розвитку багатосторонньої підтримки

та інклюзії в суспільстві. Необхідно проводити цілеспрямовану та системну роботу щодо подолання існуючого соціокультурного зневаги та негативного ставлення до інвалідів.

Можна виділити ряд умов, які відповідають успіху інклюзивних процесів:

- стійка соціальна політика держави, спрямована на інтеграцію всіх членів суспільства;
- впровадження процедур раннього втручання та корекційних і розвиваючих заходів;
- соціальний супровід і допомога сім'ям дітей-інвалідів;
- обмеження навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах ізоляції;
- розробка нормативно-правової бази інклюзивної освіти осіб з вадами психофізичного розвитку;
- створення та розвиток системи виховання та навчання осіб з вадами розвитку в державних та недержавних структурах;
- формування толерантного ставлення до осіб з вадами психофізичного розвитку.

Толерантність пов'язана з рівнем усвідомлення розвитку таких особистостей та специфіки їхньої життєдіяльності.

Визначальними умовами запровадження інклюзивного навчання є:

- особистісний та активний підхід до навчання;
- корекційно-розвивальне навчання до оволодіння змістом освіти;
- оптимізація системи соціального розвитку;
- орієнтація на антропологічну концепцію педагогічних здобутків.

Інклюзивна освіта передбачає складний системний, особистісно зорієнтований та індивідуалізований стиль навчання. Подолання відхилень у поведінці, соціалізація учнів, подолання недоліків у розвитку потребує вивчення та знання не лише структури природних відхилень у розвитку, а й рівня соціально-побутової адаптації та комунікативно-пізнавальної активності кожного учня. У процесі навчально-виховних, корекційно-розвивальних занять враховуються перспективи майбутнього розвитку, актуальність навчання певної форми соціальної поведінки, індивідуальні вподобання та наміри дітей.

Розроблена, експериментально перевірена цілісна модель інклюзивної освіти відображає умови ефективності освітньої інтеграції в цілому, ґрунтується на системному та особистісному підходах, відображає структурно-функціональну та соціальну спрямованість освітнього процесу, відображає освітню організацію, що приймає враховує пізнавальні можливості, навколишнє середовище та відображає перспективи комплексної діяльності учнів, забезпечує налагодження об'єктивних стосунків між людьми, відображає сучасне бачення повсякденного шкільного життя, систематичну роботу з розширення соціального досвіду учнів, підготовки до самостійної діяльності.

Реалізація ідеї інклюзивної освіти як одного з провідних напрямів сучасного етапу розвитку національної системи освіти не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективна інтеграція можлива лише за умови постійного вдосконалення систем загальної та спеціальної освіти. У цій сфері принципове значення має продумана політика держави, яка не допускає крайнощів у вирішенні проблем.

Вивчення, осмислення й узагальнення теоретичного й практичного світового й вітчизняного досвіду, а також отриманих експериментальних результатів дозволяють окреслити предметну сферу рекомендованого напрямку визначення перспектив інклюзивної освіти в Україні.

Інклюзивна освіта потребує розробки відповідної нормативно-правової бази, яка б створювала законодавчу базу для здобуття якісної освіти людьми з обмеженими можливостями.

Ефективність інклюзивного навчання суттєво підвищиться за умови своєчасної та кваліфікованої діагностики психофізичного розвитку дитини, надання консультативної та інформаційної підтримки вчителям та адміністрації загальноосвітнього навчального закладу, в якому вона навчається, та її батькам.

Інклюзивне навчання дітей з вадами психофізичного розвитку має супроводжуватися зусиллями різних спеціалістів (професіоналів – асистентів, психологів, лікарів, соціальних працівників, асистентів вихователів тощо).

На основі теоретичного аналізу робимо висновок, що в управлінні навчальним закладом (зокрема інклюзивним та інтегрованим навчанням) пріоритетом є модульна організаційна структура, яка характеризується: багатоступінчастістю (основна, старша школа), багатопрофільністю (спортивні, технічні, дошкільні та ін.), багаторівневі (дошкільні, позашкільні навчальні заклади та ін.); розгалуженість за напрямками діяльності (освітня, навчальна, управлінська) та різноманітність форм організації освітнього процесу (формальна, неформальна, інклюзивна тощо); структуровані за об'єктами управління.

За результатами дослідно-експериментальної роботи виявлено необхідність посилення передусім організаційно-методичної та управлінської інклюзивної компетентності керівників закладів освіти з інтегрованим/інклюзивним навчанням. Для вирішення цього завдання важливо проводити не лише опитування щодо виявлення наявного рівня професійних знань та вмінь, а й заходи з обміну досвідом, тематичні вебінари, конференції, майстер-класи, у тому числі вивчення кращих практик професійного інклюзивного менеджменту.

Ефективне освітнє інклюзивне управління забезпечує:

- напрямні керівники використовують інноваційні форми, методи та засоби впровадження інклюзивного навчання в навчальному закладі для рівного доступу до якісної освіти всіх учасників педагогічного процесу;
- запровадження цифровізації освіти для дистанційного та змішаного навчання людей з особливими освітніми потребами;
- систематичний підвищення кваліфікації та самовдосконалення керівників щодо оволодіння інноваційним змістом і методами управління інклюзивним навчальним закладом;
- забезпечення закладу освіти якісними педагогічними, корекційно-розвитковими послугами для учнів з обмеженими можливостями здоров'я;
- створення морально-психологічного комфорту, атмосфери доброзичливості, співтворчості, співпраці в управлінській діяльності з урахуванням інклюзивної/інтегрованої форми навчання, філософії толерантності у ставленні до осіб з інвалідністю;
- орієнтація на сучасний універсальний дизайн в інклюзивній освіті.



## KÖVETKEZTETÉSEK

Az inkluzív oktatás minden tanuló teljes körű részvételét jelenti az oktatás és az iskolai élet minden területén, függetlenül az egyéni különbségeiktől vagy sajátosságaiktól. Ez magában foglalja az iskolai szegregáció minden formájának megszüntetését, beleértve a különleges osztályokat is azok számára, akik nem felelnek meg a hagyományos „normális” elvárásoknak. Az inkluzív modellben minden tanuló együtt tanul a hagyományos iskolákban és osztályokban, amelyek viszont folyamatosan alkalmazkodnak és változnak az egyes tanulók igényeihez.

Az inkluzív oktatás koncepciója az egyik legfontosabb demokratikus elvet tükrözi: minden gyermek egyenrangú és aktív tagja a társadalomnak. Az inkluzív intézményekben való tanulás mind a sajátos nevelési igényű gyermekek, mind a normál fejlődésű gyermekek számára előnyös, akik így a társadalom egészét képviselik. Az inkluzív oktatás olyan tanulási környezetet teremt, amely minden gyermek egyéni szükségleteihez és képességeihez igazodik, függetlenül pszichofizikai fejlődésének sajátosságaitól.

Az inkluzív oktatás az oktatási rendszer fejlődésének természetes szakasza, amely a társadalom és az állam fogyatékos emberekhez való viszonyának átalakulásával függ össze, és amely elismeri jogukat az egyenlő lehetőségekhez.

Ez a pedagógiai folyamat sajátos jellemzőket és megvalósítási formákat ölt a különböző közösségekben, országokban és régiókban, ugyanakkor univerzális humanitárius alapokon nyugszik.

Az inkluzív oktatás mint tudományos fogalom és gyakorlati orientált oktatási folyamat nagy tudományos jelentőséggel bír a pedagógiában.

A társadalmi fejlődés kezdetén az atipikus személyek, különösen a gyermekek, bevonása a közös oktatási környezetbe spontán, informális jellegű volt. Az atipikus gyermekekhez való társadalmi viszony főbb szakaszai a következők:

- első szakasz – a közönytől és elutasítástól a társadalmi megvetésig;
- második szakasz – a társadalmi megvetéstől a társadalmi integráció és adaptáció lehetőségének felismeréséig az oktatás révén;
- harmadik szakasz – a társadalmi adaptációtól az oktatáson keresztül, a differenciálódástól és a szegregációtól a társadalmi integrációig;
- negyedik szakasz – az egyenlő jogoktól az egyenlő lehetőségekig.

Az inkluzív oktatás a hagyományos és speciális oktatási intézmények átalakulásának természetes és logikus módja, és a társadalmi befogadás egyik legfontosabb eszköze. Az oktatási integrációs technológiák alkalmazása lehetővé teszi, hogy feloldjuk az ellentmondást a fogyatékos embereknek az életmód, a tanulási forma és az oktatási lehetőségek megválasztásában való

egyenlő jogai és a különböző társadalmi csoportok (tipikusok és atipikusok) közötti tényleges egyenlőtlen lehetőségek között e jogok gyakorlása során.

Az inkluzív oktatás megszervezése megköveteli, hogy olyan társadalmi körülményeket teremtsünk, amelyek elősegítik a fogyatékos gyermekek fejlődését és egyenlő hozzáférést biztosítanak az oktatási szolgáltatásokhoz.

Az inkluzív oktatás strukturális és tartalmi jellemzői a következők:

- az oktatási integráció megfelelő és specifikus szervezeti formáinak alkalmazása;
- közös környezet és közös tevékenységek biztosítása;
- a tanulás tartalmának differenciáltabb és individualizáltabb megteremtése;
- a tanulók szociális és életviteli készségeinek fejlesztésére, valamint az iskolai közösségen belüli interperszonális kapcsolatok harmonizálására való törekvés.

Az iskolai integráció hatékonyságának fontos előfeltétele az a pedagógiai munka, amely a nem speciális igényű tanulók körében atipikus társaikkal kapcsolatos megfelelő elképzelések kialakítására irányul, célja a kognitív, szociális és érzelmi depriváció hatásainak csökkentése.

A fogyatékos gyermek szociális integrációjában különleges szerep jut a családnak, amely ideális esetben az integráció egyik legfontosabb tényezője. A család specifikumai, a gyermek fejlődésében és nevelésében betöltött szerepe meghatározza a gyermek jövőbeni pszichofizikai és szociokulturális státuszát, rehabilitációs és szociális integrációs potenciálját, valamint az általános iskolai intézménybe való integrációra való felkészültség szintjét. A fogyatékos gyermek családjának a hagyományos feladatok mellett számos specifikus feladatot kell ellátnia, amelyek a gyermek értelmi vagy fizikai állapotából adódnak (képességfejlesztés és rehabilitáció, korrekció, kompenzáció). A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a fogyatékos gyermek családja ritkán képes hatékony tényezőként működni a szociális integrációban. Ennek fő okai a következők:

- sok család rossz anyagi helyzete;
- az állam hatékony támogatásának hiánya (különösen az oktatás területén);
- a társadalom negatív hozzáállása.

A szociális és oktatási integráció gyakorlatának megvalósítását elsősorban a modern általános oktatási rendszer elégtelen finanszírozása, valamint a fogyatékos személyekkel szembeni negatív vagy közömbös társadalmi attitűd nehezíti.

Összességében a fogyatékos gyermekek szociális és oktatási integrációja gyakorlatának fejlődéséhez elengedhetetlen az állam szociális politikájának átalakítása, amely feltétel nélkül elismeri jogaikat és szabadságukat, valamint széles körű támogatást és befogadást biztosít számukra a társadalomba. Célzott és rendszeres munkát kell végezni a meglévő szociokulturális előítéletek és a fogyatékossgal szembeni negatív attitűdök leküzdésére.

Az inkluzív folyamatok sikerének több feltétele is van:

- az állam stabil szociális politikája, amely az összes társadalmi réteg integrációjára irányul;
- a korai beavatkozás, a korrekciós és fejlesztő intézkedések bevezetése;
- a fogyatékos gyermekek családjainak szociális támogatása és segítése;
- az atipikus gyermekek elszigeteltségben való oktatásának korlátozása;
- az inkluzív oktatás fogyatékos jogi kereteinek kidolgozása;
- fogyatékos személyek nevelésének és oktatásának fejlesztése állami és magán szervezetekben;
- a fogyatékos személyek iránti toleráns attitűd kialakítása.

A tolerancia összefügg az ilyen személyek fejlődésének szintjével és életmódjuk sajátosságaival kapcsolatos tudatossággal.

Az inkluzív oktatás bevezetésének meghatározó feltételei a következők:

- személyre szabott és aktív tanulási megközelítés;
- a tanulás tartalmának elsajátítását célzó korrekciós és fejlesztő tevékenységek;
- a szociális fejlődés optimalizálása;
- az antropológiai pedagógiai eredmények iránti orientáció.

Az inkluzív oktatás összetett, személyközpontú és individualizált tanulási stílust feltételez.

Az inkluzív oktatás egy komplex, személyre szabott és individualizált tanulási megközelítés. A viselkedési eltérések leküzdéséhez, a szocializációhoz és a fejlődési hiányosságok áthidalásához nemcsak a fejlődési eltérések szerkezetét kell ismerni, hanem minden tanuló szociális, életviteli és kognitív képességeinek szintjét is. A tanítás során figyelembe kell venni a jövőbeli fejlődés lehetőségeit, az adott szociális viselkedés elsajátításának fontosságát, valamint a gyermekek egyéni preferenciáit és szándékait.

A kidolgozott és kísérletileg tesztelt átfogó inkluzív oktatási modell az integrált oktatás hatékonyságának feltételeit tükrözi. Ez a modell a rendszer- és személyközpontú megközelítésen alapul, és tükrözi az oktatási folyamat strukturális, funkcionális és társadalmi orientációját. Az oktatási intézmény olyan környezetet teremt, amely figyelembe veszi a tanulók kognitív képességeit, a környezetet és a komplex tevékenységek lehetőségeit, elősegíti az emberek közötti objektív kapcsolatok kialakulását, és tükrözi a mindennapi iskolai élet modern felfogását. Rendszeresen dolgozik a tanulók társadalmi tapasztalatainak bővítésén és az önálló tevékenységükre való felkészítésén.

A hatékony integráció csak a hagyományos és a speciális oktatási rendszerek folyamatos fejlesztésével lehetséges. Ezen a területen alapvető fontosságú az állam átgondolt politikája, amely elkerüli a szélsőségeket a problémák megoldásában.

A hazai és nemzetközi elméleti és gyakorlati tapasztalatok, valamint a kísérleti eredmények tanulmányozása és általánosítása lehetővé teszi, hogy meghatározzuk az ukrán inkluzív oktatás jövőbeli irányait.

Az inkluzív oktatáshoz megfelelő jogi keretrendszer kidolgozására van szükség, amely jogi alapot teremt a fogyatékos személyek számára a minőségi oktatáshoz való hozzáféréshez.

Az inkluzív oktatás hatékonysága jelentősen növelhető a gyermek pszichofizikai fejlődésének időben történő és szakértői szintű diagnosztizálásával, valamint az általános iskola tanárainak és vezetőinek, valamint a szülőknek nyújtott tanácsadási és információs támogatással.

Az atipikus gyermekek inkluzív oktatásához különböző szakemberek (asszisztensek, pszichológusok, orvosok, szociális munkások, nevelőasszisztensek stb.) közös erőfeszítései szükségesek.

Az elméleti elemzés alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy az oktatási intézményekben (különösen az inkluzív és integrált oktatást folytató intézményekben) az irányítás során a moduláris szervezeti struktúra a prioritás. Ezt a struktúrát a következők jellemzik: többszintűség (alsó tagozat, felső tagozat), sokoldalúság (sport, technika, óvoda stb.), többszintűség (óvoda, iskola, szabadidős intézmények stb.); a tevékenységi területek sokfélesége (oktatás, tanulás, menedzsment) és az oktatási folyamat szervezésének formáinak változatossága (formális, informális, inkluzív stb.); az irányítási objektumok szerinti strukturálás.

A kísérleti munka eredményei alapján elsősorban az integrált/inkluzív oktatást folytató intézmények vezetőinek szervezeti, módszertani és vezetői inkluzív kompetenciáinak erősítésére van szükség. Ennek a feladatnak a megoldásához nemcsak a szakmai ismeretek és készségek meglévő szintjének felmérésére irányuló felmérésekre, hanem tapasztalatcserére, tematikus konferenciákra, mesterkurzusokra, valamint a szakmai inkluzív menedzsment legjobb gyakorlatainak tanulmányozására is szükség van.

A hatékony inkluzív oktatási menedzsment biztosítja:

- a vezetők innovatív formákat, módszereket és eszközöket alkalmaznak az inkluzív oktatás bevezetésére az oktatási intézményben, hogy minden résztvevő számára egyenlő hozzáférést biztosítsanak a minőségi oktatáshoz;
- az oktatás digitalizálása a fogyatékos személyek távoktatásának és vegyes tanulási formáinak megvalósítása érdekében;
- a vezetők folyamatos továbbképzése és önfejlesztése az inkluzív oktatási intézmény innovatív tartalmának és irányítási módszereinek elsajátítása érdekében;
- az oktatási intézmény biztosítása minőségi pedagógiai és korrekciós-fejlesztő szolgáltatásokkal a fogyatékos tanulók számára;

- a morális és pszichológiai kényelem, a jóindulat, az együttműködés és az együttműködés légkörének megteremtése a vezetői tevékenységben az inkluzív/integrált tanulási forma, a fogyatékos személyekkel szembeni tolerancia filozófiájának figyelembevételével;
- az inkluzív oktatásban a modern univerzális tervezésre való orientáció.

## 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. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен Ш.В. Бондар // Науково-педагогічний журнал Рідна школа, 2011. – № 3. – С. 10-14
6. Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей від 30.09.1990. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/mu90009u>
7. Грабовська С.Л., Островська К.О. Психологічні особливості ставлення учнів загальноосвітньої школи до інклюзивного навчання / С.Л. Грабовська, К.О. Островська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. Наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – № 17. – С. 77-85
8. Данілавічюте 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.
9. Данілавічюче Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: А.С.К., 2012. 360 с.
10. Дуткевич Т.В. Особливості соціально-перцептивного образу міжособистісного конфлікту / Т.В. Дуткевич // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПНУ / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 8. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 288-297
11. Законі України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
12. 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>

13. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін.; за заг. ред. Даниленко Л.І. Київ, 2007. 128 с.
14. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально–методичний посібник / А.А. Колупаєва та ін. К., 2007. 128 с.
15. Інклюзивно-освітній простір. Можливості обмежені – таланти безмежні. Управління школою. 2018. № 16-17. С. 20-21.
16. 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.
17. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія]. К.: «Саммит-Книга», 2009. 272 с.
18. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А.А. Колупаєва // – К. : Саммит-Книга, 2009. –272 с.
19. Колупаєва А. А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: А.С.К., 2012. 192 с.
20. Колупаєва А., Наконечна Л. Сучасна інклюзивна парадигма в освіті дітей з особливими потребами. Педагогіка і психологія. 2017. № 1. С. 57–63. Конвенція ООН «Про права дитини» від 20.11.1989 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021)
21. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
22. Корсунська Л., Шаповал А. Особливості роботи з батьками в умовах інклюзивного закладу. Дитина з особливими потребами. 2016. №3. С. 4–5.
23. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
24. 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.
25. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. К.: «А. С. К.», 2012. 308 с.
26. Пацай Т. В. Алгоритм роботи щодо організації та впровадження інклюзивного навчання у навчальному закладі. Логопед. 2017. № 8. С. 9–12.

27. Педорич А. До питань готовності педагогів до інклюзивної освіти. Освітологія. 2018. № 7. С.101-107. doi: 0000-0002-3429-3361
28. 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>
29. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах . Постанова КМ України від 15.09.2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.02.2019).
30. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ МОН №912 від 01.10.10 року. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/) (дата звернення: 20.02.2019).
31. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова КМ України від 15.09.2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>
32. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
33. Про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, шляхом запровадження їх інклюзивного навчання»: Ф. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
34. Софій Н. Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії. Особлива дитина: навчання та виховання. 2015. № 1. С. 34–40.
35. Таранченко О. М., Литовченко С. В. Інклюзивна освіта: освіта дітей з особливими потребами. Позашкілля. Шкільний світ. 2008 № 3 (015). С. 15–25.
36. 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.
37. Управління педагогічними інноваціями в інклюзивній освіті: навч. посіб. / С. К. Хаджирадєва та ін. К.: Освіта України, 2014. 244 с.
38. Чистякова І. А. Механізми розвитку інклюзивної освіти в зарубіжних країнах. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 8 (82). С. 28-42
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. Шульженко Д.І. Аутизм – не вирок / Шульженко Д.І. – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с.
41. 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)
42. Anjali J., Quist C. Building a foundation for EBD research. *Healthcare Design*. 2012. № 12 (3). P. 14-17.
43. 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.
44. 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.
45. 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.
46. 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.
47. 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.
48. Gardner H., Boix-Mansilla V. Teaching for understanding within and across the disciplines. *Educational Leadership*. 1994. № 51. P. 14-18.
49. Graham C. A Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions of inclusion. *International journal of Inclusive education*. 2006. № 10. P. 3-25.
50. Herzberg, F. One More Time: How Do You Motivate Employees? // *Harvard Business Review*, 2003. № 1, pp. 17-29
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. Nicholson P. Toleration as a Moral Ideal // *Aspects of Toleration*. / Eds. / Horton, S. Mendus. London, New York: Mthnen and Co. ltd, 1985. – 255 c.
59. Niemeyer M. The rights to inclusive education in Germany. *The Irish Community Development Law*. 2014. № 3 (1). P. 49-64.
60. 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.
61. 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.
62. 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.
63. *Schooling without labels: parents, educators, and inclusive education*. Temple University Press, 2010.
64. 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.
65. 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.
66. Wanerman T., Roffman L. *Including One, Including All: A Guide to Relationship-Based Early Childhood Inclusion*. Redleaf Press, 2011.
67. Weswood P. *Commonsense methods for children with special needs*. Routledge, 2007.

68. 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

### Конвенція

#### про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, 14 грудня 1960 року

##### Стаття 1

1. У межах цієї Конвенції термін «дискримінація» охоплює будь-яке виокремлення, виключення, обмеження чи надання переваги за ознаками раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних чи інших переконань, національного чи соціального походження, економічного стану чи народження, що має на меті або є наслідком знищення або порушення рівності в освіті, зокрема:

- а) позбавлення будь-якої особи чи групи осіб доступу до освіти будь-якого типу чи рівня;
- б) обмеження будь-якої особи чи групи осіб освітою нижчого рівня;
- в) створення або підтримку окремих освітніх систем або закладів для осіб чи груп осіб, крім випадків, передбачених положеннями статті 2 цієї Конвенції; або
- г) створення будь-якій особі або групі осіб умов, несумісних з гідністю людини.

2. У межах цієї Конвенції термін «освіта» стосується всіх типів і рівнів освіти та включає доступ до освіти, рівень і якість освіти, а також умови, за яких вона надається.

### Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, 1966

##### Стаття 13

1. Держави, які беруть участь у цьому Пакті, визнають право кожної людини на освіту. Вони погоджуються, що освіта повинна бути спрямована на повний розвиток людини та усвідомлення її гідності і повинна зміцнювати повагу до прав людини та її основних свобод.

2. Держави, які беруть участь у цьому Пакті, визнають, що для повного здійснення цього права: а) початкова освіта повинна бути обов'язковою і безплатною для всіх;

б) середня освіта в її різних формах, включаючи професійно-технічну середню освіту, повинна бути відкритою і доступною для всіх шляхом вжиття всіх необхідних заходів і, зокрема, поступового запровадження безплатної освіти;

в) вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного шляхом вжиття всіх необхідних заходів і, зокрема, поступового запровадження безплатної освіти;

3. Держави, які беруть участь у цьому Пакті, зобов'язуються поважати свободу батьків (у відповідних випадках законних опікунів) обирати для своїх дітей не тільки державні школи, а й інші школи, що відповідають тому мінімуму вимог щодо освіти, який може бути встановлено чи затверджено державою, і забезпечувати релігійне та моральне виховання своїх дітей відповідно до власних переконань.

### **Конвенція про права дитини, 1989**

#### **Стаття 23**

3. Для забезпечення особливих освітніх потреб дитини, згідно з пунктом 2 цієї статті, з урахуванням фінансових ресурсів батьків або інших осіб, які забезпечують турботу про дитину, надається допомога, що має на меті забезпечення дитині з особливими освітніми потребами ефективного доступу до послуг у галузі освіти, професійної підготовки, медичного обслуговування, відновлення здоров'я, підготовки до трудової діяльності та доступу до засобів відпочинку таким чином, який призводить до найбільш повного по можливості втягнення дитини в соціальне життя і досягнення розвитку її особи, включаючи культурний і духовний розвиток дитини.

#### **Стаття 28**

(ч. 1): Держави-учасниці визнають право дитини на освіту, і з метою поступового досягнення здійснення цього права на підставі рівних можливостей вони, зокрема:

- а) забезпечують безплатну й обов'язкову початкову освіту;
- б) сприяють розвитку різних форм середньої освіти як загальної, так і професійної, забезпечують її доступність для всіх дітей та вживають таких заходів, як забезпечення безплатної освіти та надання у випадку необхідності фінансової допомоги;
- в) забезпечують доступність вищої освіти для всіх на підставі здібностей кожного за допомогою всіх необхідних засобів

### **Всесвітня декларація про освіту для всіх, 1990 р.**

#### **Стаття I – Задоволення базових освітніх потреб**

Усім дітям, молоді, дорослим надається можливість отримати освіту для задоволення їх базових освітніх потреб. Ці потреби охоплюють як необхідний обсяг навичок (вміння читати, писати, володіння усним мовленням, вміння рахувати і вирішувати завдання), так і основний зміст навчання (знання, професійні навички, ціннісні установки і погляди).

### **Стаття III – Забезпечення доступу до освіти і сприяння дотриманню рівності**

1. Базова освіта має надаватися усім дітям, підліткам та дорослим. З цією метою необхідно розширювати надання високоякісних послуг у сфері базової освіти і здійснювати послідовні заходи щодо скорочення нерівності.

2. Для того, щоб забезпечувати на рівноправній основі базову освіту, всім дітям, підліткам та дорослим повинна бути надана можливість отримання і підтримки освіти на прийнятному рівні.

[...]

6. Потреби осіб з особливими освітніми потребами заслуговують на особливу увагу. Необхідно вжити заходів щодо забезпечення рівного доступу до освіти для всіх категорій осіб з особливими освітніми потребами як невід'ємної частини системи освіти.

### **Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю**

#### **Резолюція, прийнята Генеральною Асамблеєю, 1993 р.**

##### **Правило 6. Освіта**

Державам слід визнавати принцип рівних можливостей у галузі початкової, середньої та вищої освіти для дітей, молоді та дорослих, які мають особливі освітні потреби, в інтегрованих структурах. Їм слід забезпечувати, щоб освіта осіб з особливими потребами була невід'ємною частиною системи загальної освіти.

1. Відповідальність за освіту осіб з особливими освітніми потребами в інтегрованих структурах слід покласти на органи управління загальної освіти. Слід забезпечити, щоб питання, пов'язані з освітою осіб з особливими освітніми потребами, були складовою частиною національного планування у галузі освіти, розробки навчальних програм та організації освітнього процесу.

2. Навчання у загальноосвітніх школах передбачає забезпечення послуг перекладачів та інших відповідних допоміжних послуг. Слід забезпечити адекватний доступ і допоміжні послуги, покликані задовольняти особливі освітні потреби осіб.

3. До освітнього процесу на всіх рівнях слід залучати батьківські групи та організації осіб з особливими освітніми потребами.

4. У тих державах, де освіта є обов'язковою, її слід забезпечувати для дітей обох статей з різними особливими освітніми потребами.

5. Особливу увагу слід приділяти таким особам:

- а) дітям наймолодшого віку, які є особами з особливими освітніми потребами;
- в) дітям з особливими освітніми потребами дошкільного віку;
- с) дорослим особам з особливими освітніми потребами, особливо жінкам.

6. Для забезпечення особам з особливими освітніми потребами можливостей у галузі освіти у загальноосвітній школі державам слід:

а) мати чітко сформульовану політику, яка розуміється і приймається на рівні шкіл і на рівні місцевої громади;

в) забезпечити гнучкість навчальних програм, можливість вносити до них доповнення і зміни;

с) надавати високоякісні навчальні матеріали, забезпечити на постійній основі підготовку викладачів і надання їм підтримки.

7. Спільне навчання і громадські програми слід розглядати як елементи, що доповнюють економічно ефективну систему навчання і професійної підготовки осіб з особливими освітніми потребами. У рамках національних програм заохочувати громади використовувати та розвивати свої ресурси з метою забезпечення освіти для осіб з особливими освітніми потребами.

#### **Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами, 1994**

1. Ми, делегати Всесвітньої конференції з освіти осіб з особливими освітніми потребами, що представляють 92 уряди і 25 міжнародних організацій, які зібралися тут в Саламанці, Іспанія, з 7 по 10 червня 1994 року, підтверджуємо нашу підтримку освіти для всіх, визнаємо необхідність і невідкладність забезпечення освіти для дітей, молоді та дорослих з особливими освітніми потребами в рамках загальної системи освіти і таким чином схвалюємо Рамки дій з освіти осіб з особливими освітніми потребами, якими можуть керуватися уряди й організації в дусі їх положень і рекомендацій.

2. Ми вважаємо і урочисто заявляємо про те, що:

- кожна дитина має право на освіту і повинна мати можливість отримувати і підтримувати прийнятний рівень знань,

- кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та освітні потреби,

- необхідно розвивати системи освіти і реалізувати освітні програми таким чином, щоб брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб,

- особи, які мають особливі потреби в освітньому процесі, повинні мати доступ до навчання в школах системи загальної освіти, які повинні створити їм умови за допомогою педагогічних методів, орієнтованих в першу чергу на задоволення додаткових потреб дітей,

- інклюзивні школи є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери в громадах, побудови інклюзивного

суспільства і забезпечення освіти для всіх; більше того, вони забезпечують реальну освіту для більшості дітей, підвищують ефективність і рентабельність системи освіти.

## **Копенгагенська декларація про соціальний розвиток, 1995**

### **Зобов'язання**

Ми зобов'язуємося сприяти досягненню цілей загального і справедливого доступу до якісної освіти, найвищого досяжного рівня фізичного і психічного здоров'я та доступу всіх людей до первинних медико-санітарних послуг, докладаючи особливих зусиль для усунення нерівності, пов'язаної із соціальними умовами, з ознаками раси, національного походження, статі, віку або особливих освітніх потреб; поважати і розвивати нашу спільну культуру і наші своєрідні культури; прагнути підвищувати роль культури в розвитку; зберігати головні основи зорієнтованого на людину сталого розвитку та сприяти всебічному розвивальні людських ресурсів і соціального розвитку. Мета цієї діяльності полягає у викоріненні злиднів, сприянні повній і продуктивній зайнятості та заохочення соціальної інтеграції.

### **Дакарські рамки дій**

Освіта для всіх: виконання наших загальних зобов'язань, 2000

1. Ми, учасники Всесвітнього форуму з освіти, присутні в Дакарі, Сенегал, в квітні 2000 р., заявляємо про свою відданість досягненню цілей і вирішенню завдань освіти для всіх, для кожного громадянина і кожного суспільства.

8. Для досягнення цих цілей ми – уряди, організації, установи, групи і асоціації, представлені на Всесвітньому форумі з освіти, зобов'язуємося:

(I) забезпечувати на національному та міжнародному рівнях тверду політичну прихильність освіти для всіх, розробляти національні плани дій і значним чином збільшувати інвестиції в базову освіту;

(VIII) створювати безпечні, здорові, інклюзивні і справедливо забезпечені ресурсами умови в галузі освіти, що сприяють успішному навчанню і досягненню чітко визначених рівнів успішності для всіх.

## **Конвенція про права осіб з інвалідністю, 2006**

### **Стаття 24**

#### **Освіта**

1. Держави-учасниці визнають право інвалідів на освіту. Для цілей реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці



забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя, прагнучи при цьому:

a) до повного розвитку людського потенціалу, а також почуття достоїнства та самоповаги та до посилення поваги до прав людини, основоположних свобод і людської багатоманітності;

b) до розвитку особистості, талантів і творчості інвалідів, а також їхніх розумових і фізичних здібностей у найповнішому обсязі;

c) до надання інвалідам можливості брати ефективну участь у житті вільного суспільства;

2. Під час реалізації цього права держави-учасниці забезпечують, щоб:

a) інваліди не виключалися через інвалідність із системи загальної освіти, а діти-інваліди - із системи безплатної та обов'язкової початкової або середньої освіти;

b) інваліди мали нарівні з іншими доступ до інклюзивної, якісної та безплатної початкової й середньої освіти в місцях свого проживання;

c) забезпечувалося розумне пристосування, що враховує індивідуальні потреби;

d) інваліди отримували всередині системи загальної освіти необхідну підтримку для полегшення їхнього ефективного навчання;

e) в умовах, які максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвитку, відповідно до мети повного охоплення вживались ефективні заходи з організації індивідуалізованої підтримки.

3. Держави-учасниці надають інвалідам можливість засвоювати життєві та соціалізаційні навички, щоб полегшити їхню повну й рівну участь в процесі освіти і як членів місцевої спільноти. Держави-учасниці вживають у цьому напрямі належних заходів, зокрема:

a) сприяють засвоєнню абетки Брайля, альтернативних шрифтів, підсилювальних та альтернативних методів, способів і форматів спілкування, а також навичок орієнтації та мобільності й сприяють підтримці з боку однолітків і наставництву;

b) сприяють засвоєнню жестової мови та заохоченню мовної самобутності глухих;

c) забезпечують, щоб навчання осіб, зокрема дітей, які є сліпими, глухими чи сліпоглухими, здійснювалося з допомогою найбільш підхожих для інваліда мов, методів і способів спілкування і в обстановці, яка максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку.

4. Щоб сприяти забезпеченню реалізації цього права, держави-учасниці вживають належних заходів для залучення до роботи вчителів, зокрема й учителів-інвалідів, які володіють жестовою мовою та (чи) абеткою Брайля, та для навчання спеціалістів і

персоналу, що працюють на всіх рівнях системи освіти. Таке навчання охоплює освіту в питаннях інвалідності й використання підхожих підсилювальних і альтернативних методів, способів та форматів спілкування, навчальних методик і матеріалів для надання підтримки інвалідам.

5. Держави-учасниці забезпечують, щоб інваліди могли мати доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими. Із цією метою держави-учасниці забезпечують, щоб для інвалідів забезпечувалося розумне пристосування.

## **КОНВЕНЦІЯ - про права осіб з інвалідністю**

*{Офіційний переклад Конвенції  
надісланий листом Мінсоцполітики  
№ 8006/0/2-23/61 від 19.06.2023}*

### **Стаття 24**

#### **Освіта**

1. Держави-учасниці визнають право осіб з інвалідністю на освіту. Для цілей реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя, прагнучи при цьому:

- a) до повного розвитку людського потенціалу, а також почуття гідності та самоповаги та до посилення поваги до прав людини, основоположних свобод і людської багатоманітності;
- b) до розвитку особистості, талантів і творчості осіб з інвалідністю, а також їхніх розумових і фізичних здібностей у найповнішому обсязі;
- c) до надання особам з інвалідністю можливості брати ефективну участь у житті вільного суспільства.

2. Під час реалізації цього права держави-учасниці забезпечують, щоб:

- a) особи з інвалідністю не виключалися через інвалідність із системи загальної освіти, а діти з інвалідністю - із системи безплатної та обов'язкової початкової або середньої освіти;
- b) особи з інвалідністю мали нарівні з іншими доступ до інклюзивної, якісної та безплатної початкової й середньої освіти в місцях свого проживання;
- c) забезпечувалося розумне пристосування, що враховує індивідуальні потреби;
- d) особи з інвалідністю отримували всередині системи загальної освіти необхідну підтримку для полегшення їхнього ефективного навчання;

е) в умовах, які максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвитку, відповідно до мети повного охоплення, вживались ефективні заходи з організації індивідуалізованої підтримки.

3. Держави-учасниці надають особам з інвалідністю можливість засвоювати життєві та соціалізаційні навички, щоб полегшити їхню повну й рівну участь в процесі освіти і як членів місцевої спільноти. Держави-учасниці вживають у цьому напрямі належних заходів, зокрема:

а) сприяють засвоєнню абетки Брайля, альтернативних шрифтів, підсилювальних та альтернативних методів, способів і форматів спілкування, а також навичок орієнтації та мобільності й сприяють підтримці з боку однолітків і наставництву;

б) сприяють засвоєнню жестової мови та заохоченню мовної самобутності глухих;

с) забезпечують, щоб навчання осіб, зокрема дітей, які є сліпими, глухими чи сліпоглухими, здійснювалося найбільш підходящими для особи з інвалідністю мовами, методами і способами спілкування і в середовищі, яке максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку.

4. Щоб сприяти забезпеченню реалізації цього права, держави-учасниці вживають належних заходів для залучення до роботи вчителів, зокрема й учителів з інвалідністю, які володіють жестовою мовою та (чи) абеткою Брайля, та для навчання спеціалістів і персоналу, що працюють на всіх рівнях системи освіти. Таке навчання охоплює освіту в питаннях інвалідності й використання підхожих підсилювальних і альтернативних методів, способів та форматів спілкування, навчальних методик і матеріалів для надання підтримки особам з інвалідністю.

5. Держави-учасниці забезпечують, щоб особи з інвалідністю могли мати доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими. Із цією метою держави-учасниці забезпечують, щоб для осіб з інвалідністю забезпечувалося розумне пристосування.

Рис. 1. Листи, накази МОН України, що регламентують навчання дітей з ООП (2009-2021 рр.)

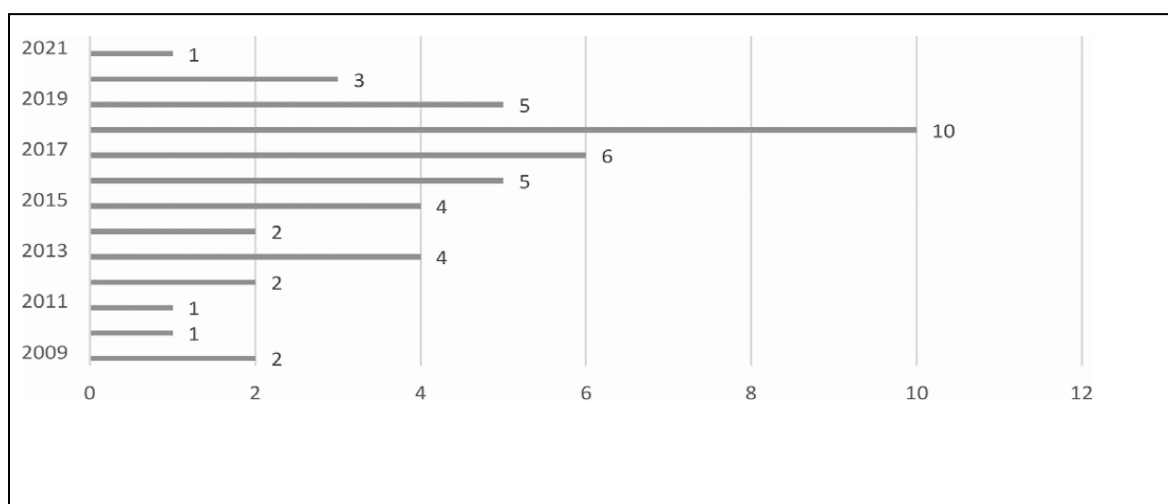
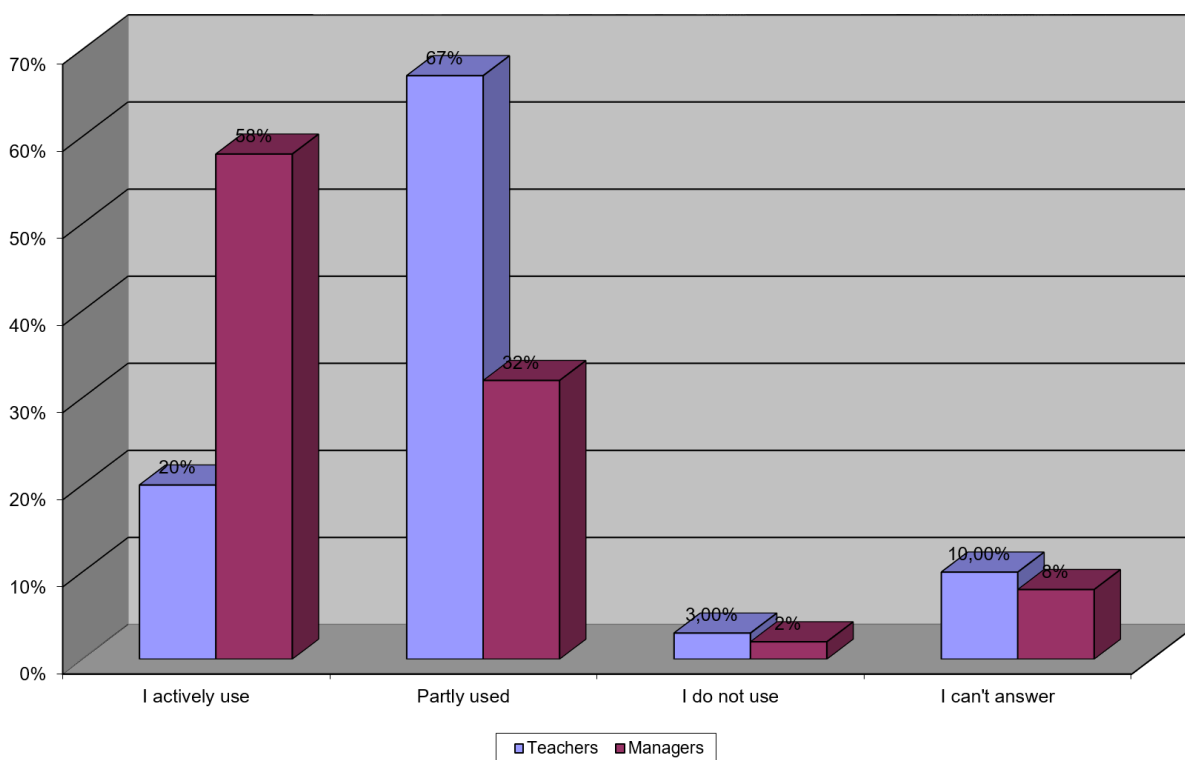


Рисунок 1. Діаграма розподілу відповідей респондентів на запитання: «Чи використовуєте ви у своїй практиці інноваційні технології?»



Ім'я користувача:  
Ілдіко Гребя

ID перевірки:  
1016072411

Дата перевірки:  
19.01.2024 13:49:07 CET

Тип перевірки:  
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:  
19.01.2024 13:54:41 CET

ID користувача:  
100011752

Назва документа: Гудак Ж.А. (1)

Кількість сторінок: 77 Кількість слів: 21961 Кількість символів: 176372 Розмір файлу: 585.55 KB ID файлу: 1015779223

## 16.2% Схожість

Найбільша схожість: 6.31% з Інтернет-джерелом (<https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9832/1/%d0%bc%..>)

16.2% Джерела з Інтернету 980

Сторінка 79

0.34% Джерела з Бібліотеки 11

Сторінка 94

## 1.22% Цитат

Цитати 9

Сторінка 95

Не знайдено жодних посилань

## 0% Вилучень

Немає вилучених джерел

## Модифікації

Виявлено модифікації тексту. Детальна інформація доступна в онлайн-звіті.

Замінені символи 1