

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІОЛОГІЇ ТА УПРАВЛІННЯ**

**КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ФІЛОСОФІЇ ТА УПРАВЛІННЯ**

**Кваліфікаційна робота  
магістра**

**ПУБЛІЧНО-УПРАВЛІНСЬКЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ  
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

Виконала: магістрантка 2-го курсу, групи 8.2810-з спеціальності 281 «Публічне управління та адміністрування» освітньо-професійної програми «Публічне управління та адміністрування»  
С.О. Зуєва

Керівник: доцент кафедри соціальної філософії та управління, доцент,  
к.філос.н. Маловічко О.В.

Рецензент: доцент кафедри соціальної філософії та управління, доцент,  
к.філос.н. Широбокова О.О.

Запоріжжя – 2021

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет соціології та управління  
Кафедра соціальної філософії та управління  
Рівень вищої освіти магістр  
Спеціальність 281 «Публічне управління та адміністрування»  
Освітньо-професійна програма «Публічне управління та адміністрування»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри соціальної філософії та  
управління

\_\_\_\_\_ Т.І.Бутченко  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 року

**З А В Д А Н Н Я**  
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ МАГІСТРАНТЦІ

Зуєвій Світлані Олександрівні

(прізвище, ім'я, по-батькові)

1. Тема роботи Публічно-управлінське забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні

керівник роботи Маловічко Олена Владиславівна, к.філос.н., доцент

(прізвище, ім'я, по-батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затвердені наказом ЗНУ від «18» червня 2021 року № 914-с

2. Строк подання студентом роботи 8 грудня 2021 року

3. Вихідні дані до роботи Дичківська І. І. Інклюзивна освіта: шляхи впровадження / І. Дичківська // Дошкільне виховання. 2013. № 12. С. 3 – 6.; Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А.А. Колупаєва. К. : Самміт-Книга, 2009. 272 с.; Основи інклюзивної освіти : [навч.-метод. посіб.] / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 307 с.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) 1.Розглянути історію дослідження публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні 2.Уточнити зміст головних понять дослідження: «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзія», «інклюзивна освіта». 3.Визначити принципи та методи дослідження публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні. 4.Розглянути зміст соціальної роботи в системі інклюзивної освіти. 5.Дослідити технології впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України. 6.Визначити особливості реалізації публічно-управлінських функцій соціальної роботи в системі інклюзивної освіти України. 7.Проаналізувати сучасний стан інклюзивного освітнього середовища України та зарубіжного досвіду впровадження інклюзивної освіти. 8.Визначити шляхи публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)  
1 додаток, що містить 8 рисунків

---

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Розділ 1	Маловічко О.В., доцент кафедри соціальної філософії та управління	17.06.2021	17.06.2021
Розділ 2	Маловічко О.В., доцент кафедри соціальної філософії та управління	30.08.2021	30.08.2021
Розділ 3	Маловічко О.В., доцент кафедри соціальної філософії та управління	14.10.2021	14.10.2021

7. Дата видачі завдання 18 червня 2021 року

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вибір теми кваліфікаційної роботи	Березень –квітень 2021	<i>виконано</i>
2.	Бібліографічний пошук	Травень 2021	<i>виконано</i>
3.	Розробка основних положень роботи	Травень 2021	<i>виконано</i>
4.	I розділ	Червень – липень 2021	<i>виконано</i>
5.	II розділ	Серпень – вересень 2021	<i>виконано</i>
6.	III розділ	Жовтень – листопад 2021	<i>виконано</i>
7.	Систематизація висновків	Листопад 2021	<i>виконано</i>
8.	Нормоконтроль	Листопад – грудень 2021	<i>виконано</i>

Студент \_\_\_\_\_ С.О. Зуєва

Керівник роботи \_\_\_\_\_ О.В Маловічко

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ А.І. Васильєва

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота складається з 93 сторінок, 79 позицій у списку літератури, 1 додатку.

### ПУБЛІЧНЕ УПРАВЛІННЯ, УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, ІНКЛЮЗІЯ, ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

*Мета дослідження:* дослідити особливості публічно-управлінського забезпечення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні.

*Об'єкт дослідження:* інклюзивна освіта.

*Предмет дослідження:* публічно-управлінське забезпечення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні.

*Методи дослідження:* теоретичного узагальнення, системного аналізу, моделювання та узагальнення, порівняльно-правовий, формально-логічний, термінологічний, статистичний.

*Гіпотеза:* публічно-управлінське забезпечення удосконалення системи інклюзивної освіти в Україні можливе на основі взаємодії різних факторів, насамперед посилення фінансування освіти, удосконалення її нормативно-правового забезпечення, поліпшення методичного та кадрового забезпечення інклюзивної освіти.

*Висновки:* 1. Важливим інституціональним фактором інклюзивного розвитку регіонів є ефективна економічна політика. Державне регулювання регіональним розвитком має бути системним, непрямим, рекомендаційним і головне – стратегічним.

2. Суттєвими недоліками, що стримують інклюзивний розвиток регіонів є: безсистемність та непослідовність формування державної економічної політики; відсутність державної системної підтримки інклюзивного розвитку на регіональному рівні; відсутність інституційних умов взаємовідносин між учасниками; відсутність адекватного потребам інклюзивного розвитку реформування освіти; відсутність капіталовкладень в інновації.

## SUMMARY

*Master's qualification work consists of 93 pages, 79 literature sources, 1 annex.*

PUBLIC GOVERNANCE, IMPROVEMENT OF SOCIAL WORK,  
CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, INCLUSION,  
INCLUSIVE EDUCATION

*Research purpose* is to investigate the features of public management of social work in the system of inclusive education in Ukraine.

*Research object* is inclusive education.

*Research subject* is public management of social work in the system of inclusive education in Ukraine.

*Research methods* are theoretical generalization, systems analysis, modeling and generalization, comparative, formal logic, terminological, statistical.

*Research hypothesis:* public management support for the improvement of the system of inclusive education in Ukraine is possible on the basis of the interaction of various factors, primarily strengthening the financing of education, improving its legal support, improving methodological and staffing of inclusive education.

*Conclusions:* 1. An important institutional factor in the inclusive development at regional level is effective economic policy. State regulation of regional development should be systemic, indirect, recommendatory and, most importantly, strategic.

2. Important shortcomings that hinder the inclusive development of the regions are: inconsistency and inconsistency in the formation of state economic policy; lack of state systemic support for inclusive development at the regional level; lack of institutional conditions for relations between participants; lack of education reform adequate to the needs of inclusive development; lack of investment in innovation.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	6
РОЗДІЛ 1. ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПУБЛІЧНО-УПРАВЛІНСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	9
1.1. Історія дослідження публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні.....	9
1.2. Уточнення головних понять дослідження: «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзивна освіта».....	20
1.3. Принципи та методи дослідження публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні....	24
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПУБЛІЧНО-УПРАВЛІНСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ .....	28
2.1. Зміст соціальної роботи в системі інклюзивної освіти .....	28
2.2. Технології впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України.....	42
2.3. Реалізація публічно-управлінських функцій соціальної роботи в системі інклюзивної освіти України .....	52
РОЗДІЛ 3. ЕМПЕРИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПУБЛІЧНО-УПРАВЛІНСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ .....	64
3.1. Аналіз інклюзивного освітнього середовища України та зарубіжного досвіду впровадження інклюзивної освіти.....	64
3.2. Шляхи публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні .....	76
ВИСНОВКИ.....	82
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	86
ДОДАТКИ.....	94

## ВСТУП

*Актуальність дослідження.* У сучасній науці процес інклюзії людини з інвалідністю розглядається як процес включення в освітню систему й соціальне середовище, які зазнають змін, підлаштовуючись до потреб людини з інвалідністю. Феномен інклюзивної освіти є надзвичайно багатограним, оскільки задоволення освітніх потреб людей з інвалідністю має специфічні риси у залежності від їхніх вікових, нозологічних, психологічних та інших характеристик.

Формування інклюзивної освіти та становлення публічно-управлінських механізмів удосконалення соціальної роботи як важливого компоненту системи освіти є наслідком гуманізації суспільних відносин, зростання ролі особистості як найвищої суспільної цінності. Сьогодні ознакою цивілізованості конкретного суспільства виступає також і наявність розробленої державної політики щодо освіти осіб з інвалідністю, конкретних програм її реалізації, сформованих організаційних форм та суб'єктів її втілення.

Дослідження феномену інклюзивної освіти у теоретичному і практичному вимірах у вітчизняній науці здійснювали Е. Андреева, В. Андрущенко, О. Акімова, В. Бондарь, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, Н. Сабат, М. Ярмаченко, Є. Ярська-Смирнова.

Деякі аспекти соціально-педагогічної роботи з дітьми-інвалідами розкрито у працях І. Зверєвої, І. Іванової, А. Капської, І. Пінчук, С. Толстоухової, Е. Холостової, М. Швед. Особливості навчально-методичного, інформаційного, медико-соціального супроводу інклюзивного навчання аналізуються в роботах К. Агавелян, Н. Вовка, З. Кантора, І. Леонгарда, І. Нікітіної, В. Авілова, Н. Козлова, М. Чайковського.

Унікальність феномену інклюзивної освіти полягає у його бутті на перетині педагогіки, медицини, соціальної роботи, публічного управління, що з одного боку сприяє теоретичному осягненню в рамках кожної з наукових галузей, а з іншого не завершується формуванням цілісного уявлення щодо

нього. Інклюзивна освіта найбільш повно у вітчизняній науковій літературі постає як предмет педагогічних та психологічних досліджень. У той же час є підстави говорити про те, що інклюзивна освіта взаємодіє також і з системою публічно-управлінського забезпечення соціальної роботи, вирішуючи її завдання. Саме тому, нам цікаве з'ясування особливостей реалізації функцій публічного управління в системі інклюзивної освіти України.

*Об'єкт дослідження:* інклюзивна освіта.

*Предмет дослідження:* публічно-управлінське забезпечення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні.

*Мета дослідження:* дослідити особливості публічно-управлінського забезпечення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні.

Виходячи з поставленої мети, у роботі визначені наступні завдання:

- розглянути історію дослідження публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні;
- уточнити зміст головних понять дослідження: «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзія», «інклюзивна освіта»;
- визначити принципи та методи дослідження публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні;
- розглянути зміст соціальної роботи в системі інклюзивної освіти;
- дослідити технології впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України;
- визначити особливості реалізації публічно-управлінських функцій соціальної роботи системі інклюзивної освіти України;
- проаналізувати сучасний стан інклюзивного освітнього середовища України та зарубіжного досвіду впровадження інклюзивної освіти;
- визначити шляхи публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні.



*Гіпотеза:* публічно-управлінське забезпечення удосконалення системи інклюзивної освіти в Україні можливе на основі взаємодії різних факторів, насамперед посилення фінансування освіти, удосконалення її нормативно-правового забезпечення, поліпшення методичного та кадрового забезпечення інклюзивної освіти.

**РОЗДІЛ 1**  
**ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**  
**ПУБЛІЧНО-УПРАВЛІНСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ**  
**УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ**  
**ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

**1.1. Історія дослідження публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні**

Сучасний світ нарешті дійшов до розуміння того, що кожна дитина має виховуватися в родині. Адже перебування в закритих стаціонарних закладах призводить до появи утриманців, які не приносять користі суспільству. Вихідці з інтернатів в дорослому житті відтворюють модель стосунків яку вони засвоїли в дитинстві, що кардинально відрізняється від загальноприйнятих принципів комунікації. Саме тому їх частіше за все відторгають, як «інакших», нав'язують їм ярлички «слабших» і «нижчих за соціальним статусом». Але за сучасних умов розвитку демократії ця ситуація змінюється. Уряд кожної країни прагне зробити все для того щоб всі її члени мали рівні права і свободи не залежно від стану здоров'я, релігійної, етнічної приналежності. Саме тому сьогодні набуває розмаху рух за інтеграцію в загальний соціальний потік раніше «витіснених» соціальних груп. Щодо дітей з особливими потребами ця тактика розвивається у вигляді політики гейткіпінгу та інклюзивної освіти.

Вагому роль у дослідженні особливостей становлення нових стратегій виховання та навчання дітей з інвалідністю та їхньої соціальної інтеграції відіграють на сьогодні вчені саратовської школи – Є. В. Белозерова, Д. В. Зайцев, Г. Г. Карпова, Е. К. Наберушкіна, П. В. Романов, А. А. Чернецька, О. Р. Ярська-Смирнова [24, с. 2].

Трансформаційні процеси в системі освіти на шляху до інклюзії в різних країнах світу розглядають й такі вчені як: Е. Р. Даніелс, В. Р. Різер, А. Р. Маллер [22, с. 34].

Щодо вітчизняних досліджень питання освітньої інтеграції дітей з особливими потребами то вагому роль тут відграють практики, які безпосередньо долучені до впровадження новітніх технології виховання та навчання в Україні: О. М. Дикова-Фаворская, А. А. Колупаєва, Л. В. Антонюк, О. О. Патрикєєва, Н. З. Софій, І. В. Луценко, І. П. Василяшко. В більшості випадків науковці роблять поверхневий аналіз історії становлення інклюзії за кордоном і не акцентують свою увагу на тому які прорахунки, недоліки або досягнення були зроблені в інших країнах, як цей досвід можна запозичити при розвитку власної системи виховання та навчання дітей з особливими потребами. Тобто інформація є фрагментарною і доволі несистематизованою та вона, в більшості випадків, не має практичного значення, виявляється простою констатацією історичних фактів [19, с. 12].

Якщо проаналізувати історію становлення такої форми інтегративної освіти як інклюзія в різних країнах, в яких вона вже закріпилася і функціонує не один рік, то можна помітити, що цей процес йшов різними шляхами. В цілому можна виділити два напрямки розвитку: законодавчий і природній (в науковій літературі часто розглядається як вимушена інтеграція).

В країнах, які пішли законодавчим шляхом, інтегративне навчання з'являється поступово завдяки реформуванню системи освіти. Інколи такі зміни впроваджуються під тиском батьків та захисників прав людей з особливими потребами (Італія, Великобританія, США, Данія), а інколи з ініціативи уряду (Швеція, Франція, Канада та ін.).

Наприклад, в Італії процес включення дітей з особливими потребами в загальний потік почався на рубежі 60-х і 70-х рр. ХХ ст. у надрах суспільного руху «Демократична психіатрія», який очолив священник Ф. Базаглія. «Цілями цього руху були досягнення прогресивних змін у психіатричних лікувальних

зкладах, скасування соціальної ізоляції людей з порушеною психікою, що були, по суті, в'язнями психіатричних лікарень. Лідери цього руху вважали, що у нанесенні психологічних травм та погіршенні стану здоров'я винуваті в першу чергу суспільство і школа, тому вони повинні змінюватися, щоб не здійснювати негативного впливу на людину». Ініціатива спеціалістів була з часом підтримана урядом, а згодом й громадою і саме завдяки цьому інклюзія стала реальністю для дітей з особливими потребами в Італії.

Іншим прикладом може бути досвід Великобританії, тут ініціаторами змін виступали батьки. В даній країні вагомий вплив на навчання дітей з особливими потребами дуже довго здійснювали медики, які спрямовували дітей до спеціальних шкіл. В 1944 році в Великобританії існувало 11 типів таких закладів (в той час як в СРСР навіть в 80-х роках налічувалося всього 8 типів шкіл), але і їх не вистачало для всіх дітей, тому з 1960 року розпочався рух за розширення мережі шкіл, який очолили батьки. Першими отримали можливість впливати на політику міста і лобіювати впровадження інклюзивної освіти батьки у Лондоні в 1984 році. Вони стали членами Ради міста і через неї почали впроваджувати інновації. Але дуже довго громадськість чинила опір таким змінам [14, с. 70].

Як загальнодержавний рух боротьби з дискримінацією людей з особливими потребами та за впровадження навчання на рівних почав формуватися лише з 1997 року. Вагому роль в цій боротьбі почали відігравати не лише батьки, а й різноманітні державні та недержавні структури. Наприклад, Альянс інклюзивної освіти (1989 р.) є одним з головних інформаторів уряду про порушення норм і принципів освіти дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах. Велика Британія не є єдиною країною, в якій контроль за інклюзією здійснюють батьки. Наприклад, в Нідерландах діти з особливими потребами за програмою «Навчаємося разом» (за іншим перекладом – «Ідемо до школи разом») мають можливість навчатися в загальному потоці, якщо з цим погоджуються батьки.

Подібна ситуація й в Польщі. Тут підготовки дітей з обмеженнями до інтеграції в систему загальної освіти здійснюється в родині або в спеціалізованих денних центрах для батьків. І за півроку перед тим, як віддати дитину до звичайної школи в Польщі розпочинається робота з батьками і вчителями: активне спілкування, обмін програмами, досвідом. Тобто існує підготовка до інтеграції в якій найбільшу роль відіграють знову ж таки батьки. В Швеції навпаки держава, без жодного тиску з боку зацікавлених груп, взяла на себе відповідальність за життя дітей з обмеженими можливостями. Так за «Законом про допомогу розумово відсталим (1968) було зрівняно в правах дітей з розумовими вадами зі звичайними дітьми і визнано їх такими, що підлягають навчанню». Крім того, в цій країні існує ряд нормативних документів, що спрямовані на реалізацію освітніх прав дітей з особливими потребами: Закон про початкову освіту (1842), Закон про обов'язкове восьмирічне навчання глухих (1889), Закон про обов'язкове навчання сліпих (1896). В Швеції діє й система курсів, які спрямовані на підтримку батьків особливих дітей. Родинам надаються дошкільні консультації та за всім, що відбувається з дитиною та її близькими спостерігають фахівці реабілітаційних центрів, які в більшості випадків є знову ж таки працівниками державних структур [2, с. 38].

Існують випадки й коли державна політика наносить шкоду дітям з особливими потребами. Прикладом може слугувати ситуація яка склалась в Канаді після оприлюднення звіту Національної комісії з забезпечення якості освіти в 1983 р. «Нація під ризиком» де було надано інформацію про те яку шкоду наносять спеціалізовані заклади освіти дітям та суспільству і саме тому було вирішено їх ліквідувати, а вихованців відправити до загальноосвітніх структур. Під тиском громадськості та уряду «у напрямі до інклюзивного навчання закрила свої двері школа для глухих у Британській Колумбії, а учнів послали вчитися до найближчих масових шкіл. Для учнів і вчителів це була просто катастрофа, тому що вони не були готові до цього. Крім того, на місцях були відсутні необхідні послуги. Наступного року

школу відкрили знову». Знадобився час для того щоб виправити ситуацію та підготувати масові школи для роботи з дітьми з особливими потребами.

У Литві в 1991 році Законом про освіту було визнане право дітей з особливими потребами на одержання освіти в найближчих до будинку школах. При цьому шкільні комітети почали використовувати більш жорсткі критерії прийому дітей у спеціальні школи, таким чином перешкоджаючи розвитку ізоляційної політики. Але перекриття доступу до спеціальної освіти без фінансової підтримки інклюзії призводить до того, що діти залишаються вдома і не відвідують заклади освіти. Слід зазначити, що навчання вдома не приносить користі дітям і призводить до появи соціальної ізоляції та повного виключення з усіх процесів життєдіяльності суспільства. В дорослому віці такі домашні вихованці не здатні повернутися в соціальну систему адже довгий час вони жили за іншими правилами і не підготовлені до конкурентної боротьби.

Законодавчий шлях розвитку інклюзії обрала й Україна. Але через низький рівень розробленості нормативної бази, що підтримувала розвиток інклюзії, а також через відсутність матеріального, кадрового та фінансового забезпечення батьки дітей з особливими потребами нерідко змушені повертатися до старих форм навчання і виховання (спеціальної або домашньої освіти).

Так, наприклад в ст. 53 Конституції України зазначено, що кожен має право на освіту, громадяни мають право безкоштовно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі, всі ж інші форм освіти є загальнообов'язковими і доступними для всіх. Виходячи з цього кожна дитина і дитина з особливими потребами в тому числі має право на освіту. Але за ст. 23 кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей, та має обов'язки перед суспільством, в якому вільний і всебічний розвиток її особистості. А отже, якщо батьки дітей «без інвалідності», викладачі, адміністрація шкіл вважатимуть освітню інтеграцію шкідливою до розвитку

«здорових», тоді можна визнавати її недоцільною і певною мірою незаконною. Таким чином виникає суперечність між ст. 23 і ст. 53 Конституції України [10, с. 5].

В ст. 26 Закону України «Про охорону дитинства» зазначено, що дискримінація дітей з особливими потребами забороняється. Держава повинна сприяти створенню для дітей з особливими потребами необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів, гарантувати надання їм відповідної матеріальної, безкоштовної спеціальної медичної, дефектологічної і психологічної допомоги. Звичайно поєднавши ст.23 Конституції України та ст. 26 Закону України «Про охорону дитинства» можливо з впевненістю сказати, що найкращі умови які відповідають потребам особливих дітей, це умови стаціонарних закладів інтернатного типу або ж домашні.

Крім того слід зазначити, що долю дітей з особливими потребами вирішують не батьки, які мають право обирати форму навчання, а медико-педагогічні комісії, які зазвичай пропонують відправити малечу до інтернату. Якщо ж батьки відмовляються це робити то за законодавством дитина навчатиметься за індивідуальною формою, тобто вдома. Навчання ж в звичайній школі передбачає перебування дитини в структурі на загальних підставах, тобто ніякого фінансування її особливих потреб не буде і вся відповідальність з забезпечення перекладатиметься з держави на батьків і адміністрацію закладу.

Більшість країн намагаються реформувати вже існуючу систему, в той час як існує ряд держав які навіть про інтеграцію і не замислюються. Це ті держави в яких інклюзія розвивається природнім шляхом. Їхній досвід є доцільним для дослідження адже він дає можливість зрозуміти в які сфери і коли має втручатися держава.

Природній шлях розвитку інклюзії характерний для тих країн, де діти з особливими потребами через низький рівень фінансування і розвитку

спеціальної освіти навчаються в загальноосвітніх зі «здоровими» однолітками. В більшості випадків така тенденція в сфері освіти спостерігається в деяких країнах Азії, Африки, Латинської Америки, дрібних острівних державах.

Природний шлях розвитку інклюзивної освіти дуже часто просто не помітний і тому мало досліджується. Прикладом є аналіз історичних аспектів становлення системи освіти в Папуа Нової Гвінеї. Тут «завдяки дослідженням було встановлено, що діти, які мали проблеми зі слухом або взагалі його втратили навчалися в загальноосвітніх школах за звичайною програмою». Проте, що їх потрібно навчати, використовуючи спеціальні техніки, в деяких школах не думали ні вчителі, ні адміністрація, тобто фактично цим ніхто і не цікавився, дітей просто вважали відстаючими. Вони засвоювали матеріал дещо повільніше за однолітків і це насамперед було пов'язано не тільки з хворобою, а й з відсутністю кваліфікованих спеціалістів і всіх необхідних ресурсів. Наприклад, в Папуа впроваджували інклюзивну освіту навіть не підозрюючи цього.

Інклюзивна освіта є не новою концепцією й для Уганди, тут вона теж розвивалась природним шляхом. Люди з особливими потребами в цій країні завжди захищалися родиною і громадою. Вони навчалися так як і інші в процесі заняття практичною діяльністю, а потім і в загальноосвітніх закладах. Хоч за офіційними даними освіта таким дітям не надавалася, але в дійсності вона в повній мірі не надавалася і «здоровим» одноліткам.

За підтримки Датської агенції міжнародного розвитку Уряд Уганди розробив спеціальну державну програму освіти для дітей з особливими потребами на 1990-2001 роки. Тобто держава взяла на себе відповідальність за створення необхідних умов для навчання цих дітей, а не продовжувала закривати очі на те, як їх навчають в загальному потоці. Також в 1997 році був розроблений закон, який гарантував отримання безкоштовної освіти всім дітям. Але, оскільки освітня система не могла справитися з напливом дітей, було встановлено норму для кожної родини: чотири дитини, серед яких одна



– з особливими потребами. Та навіть такий проєкт уряд не зміг реалізувати через брак коштів і тому пішов на кардинальний крок, який підтримав інновації та вивів країну на новий рівень. Уганда офіційно визнала себе бідною країною і отримала кошти від міжнародних організацій, таких як ООН, ЮНІСЕФ, Світового банку, Африканського банку розвитку, ЄС, які були спрямовані саме на освіту та медицину. Фактично, завдяки фінансовому впливанню та законодавчим інноваціям, в Уганді була підтримана система навчання дітей з особливими потребами, яка існувала вже багато років і розвивалася без жодного втручання уряду [16, с. 12].

Але не завжди нові законодавчі акти сприяють підтриманню вже існуючої системи освіти, уряд країни може й ліквідувати всі попередні здобутки. Наприклад, з 1996 року на Ямайці діяла Програма первинної інтервенції для дітей з розумовими вадами за якою уряд мав забезпечити школи всім необхідним для роботи з такими особливими учнями. Але на практиці все виглядало інакше: діти закріплювалися за загальноосвітніми школами, де насправді ніколи й не навчалися. В більшості випадків адміністрація шкіл пояснювала це загостренням хвороби і фізичною слабкістю. Через певний час дітей з особливими потребами відраховували і в цьому процесі велику роль відігравали викладачі, які просто були неготові до роботи з даною категорією. Подібна ситуація нажаль спостерігається й в Україні, коли керівництво школи просто приховує дійсну інформацію про стан навчання дітей з особливими потребами і показує ефемерні досягнення.

Представлена картина, незважаючи на недостатню для серйозного аналізу вибірку, усе-таки дозволяє виявити загальні тенденції і закономірності руху на шляху до інтеграції. Здійснюючи аналіз економічних та політичних особливостей країн, які розвивали інклюзію природним шляхом та законодавчим, було визначено деякі показники, за якими розрізняються ці держави в інтегруванні дітей з особливими потребами. Перший показник – це рівень розвитку законодавства в країні. В державах, що розвивали інклюзію природним шляхом, закони приймаються повільно і

без урахування потреб та інтересів різних груп населення. В той час, як країни, які на законодавчому рівні сприяють інтеграції осіб з особливими потребами, розглядають кожен законопроект з точки зору «лінзи інвалідності». Україна, нажаль, за даним показником дещо відстає від європейських країн, адже має дуже багато недолугих суперечностей між різними нормативними документами.

Другий показник – рівень розвитку медицини, адже від правильності діагнозу дитини залежить і те, наскільки якісним буде догляд за нею. В першій групі країн, медицина знаходиться в жахливому стані: медичні структури зосереджуються в великих містах, доступ до яких для більшості населення ускладнений, не вистачає кваліфікованих спеціалістів та спеціальної апаратури, але найгірше те, що громадяни не довіряють медикам і уникають контактів з ними. Існують випадки, коли жінки народжують дітей вдома і не звертаються після пологів до лікарів. Лише з часом батьки помічають відхилення у малечі, але встановити правильний діагноз інколи медики не можуть, тому така дитина зростає поряд з однолітками, не виокремлюючись в специфічну групу «інваліди». В країнах, що розвивають інклюзію законодавчо, наявний високий рівень розвитку системи охорони здоров'я, а отже тут висока точність при встановленні діагнозів дитини. В цих країнах не лише призначають групу інвалідності, а й визначають рекомендації щодо догляду і навчання дитини. Рівень розвитку медицини в Україні теж в не найкращому стані. Нажаль найбільшою проблемою й досі залишається відсутність відповідальності лікарів за свої дії, адже частина дітей стає інвалідами саме внаслідок лікарської халатності. Проблеми наявні і з встановленням діагнозів, інколи батькам доводиться звертатися до закордонних спеціалістів.

Найвагомішим показником з точки зору даного дослідження є сам стан розвитку освіти. Країни, що йдуть природним шляхом інтегрування осіб з особливими потребами мають погане фінансування даної сфери, а отже не мають розгалуженої системи закладів для навчання і виховання особливих

дітей. Крім того, тут низький стан розвитку і спеціальної освіти. Навчальні заклади сконцентровані в великих містах, в сільській місцевості може бути одна школа на два-три селища, вибору у сімей особливих дітей просто немає, їх залишають або вдома, або відправляють в звичайну школу.

В навчальних закладах через брак фінансування немає спеціальних педагогів призначених для роботи з дітьми з особливими потребами і навіть немає можливості розробляти індивідуальний план навчання, всі діти виховуються одним педагогом за спільною програмою. Також відсутні спеціалісти, які власне мають займатися реабілітацією і медичним оглядом дітей. Фактично й інформація про новітні технології виховання і навчання дітей з особливими потребами, закордонний досвід тут відсутній. Не ведуться й внутрішні дослідження якості освіти дітей, внаслідок чого інклюзія розвивається природно і на цьому навіть не акцентують уваги. В той час як в країнах, що на основі законів впроваджують інклюзію розгалужена мережа закладів освіти, серед них вагоме місце займають і спеціальні структури для дітей з особливими потребами. Тобто тут є можливість обирати де навчати дитину і в більшості своїй заклади наближені до місця проживання родини, а отже немає потреби відправляти малечу в стаціонарну структуру. Якщо ж наявна інклюзія, то вона передбачає додаткове фінансування з боку держави, індивідуалізований план роботи з дитиною, наявність спеціалістів різного профілю, що слідкують за станом здоров'я дитини, присутність додаткового персоналу, який допомагає в адаптації до середовища та й в самому процесі навчання.

Крім того, досліджується ситуація того як впливає дана освіта на всіх учасників процесу і які інновації та можливі шляхи вдосконалення існують за кордоном, а не лише в середині держави. Освіта в Україні страждає від неврівноваженої політики і відсутності нормального фінансування. В жодному навчальному закладі немає нормальної комплектації спеціалістами різного профілю, які власне мають супроводжувати дитину з особливими потребами під час навчання.

Ще одним вагомим показником, який вказує на різницю між двома групами держав, це участь батьків і громадськості в розвитку системи виховання і навчання дітей. В країнах, де інклюзія розвивається природним шляхом, батьки не втручаються в процес реформування, вони дуже рідко об'єднуються в групи, які здійснюють тиск на уряд. В той час як в другій групі держав батьки відслідковують все, що відбувається з їхніми дітьми і підбурюють громадськість до осудження політики держави, якщо це потрібно для впровадження змін в системі. В Україні до думки батьків рідко дослухаються, нажалі вони не залучаються як експерти до розробки планів, програм, законів та стратегій розвитку інклюзії.

Порівнявши підґрунтя розвитку двох шляхів в інтегруванні особливих дітей в загальний потік можна зазначити, що країни в яких інклюзія проходить природно, уряд змушений завжди підкріплювати новації і пригальмовувати громадську агресію, якщо вона виникає. З одного боку здається, що така стратегія сприяє становленню системи освіти на більш високому рівні, але в дійсності тут витрачається багато коштів та сил, в той час як природний шлях, не потребує надмірних затрат. У кожного шляху розвитку інклюзії є свої мінуси та плюси, головна сутність в тому, що можна впроваджувати і насаджувати нову систему та боротися на шляху до вищого рівня з перешкодами, а можна просто підтримувати вже існуючі наробітки в сфері освіти і поступово піднімати її на нову сходинку.

В Україні ж уряд намагається зробити все для того, щоб наздогнати за показниками інклюзії європейські країни, насаджуючи її штучно згори, але як свідчить практика недосконалість законодавства та проблеми в усіх сферах суспільного життя стають перешкодами для даної стратегії. В Україні існує й загроза руйнування тієї системи освіти, яка довгий час була єдиною сферою навчання дітей і саме тому доцільним є врахування досвіду Канади та Литви, які власне показали які можуть бути наслідки від такої політики. Досягнення країн, які розвивають інклюзію природним шляхом, є вагомим для розуміння того, як і коли має держава втручатися в існуючу систему

освіти так, щоб її не зруйнувати, а вивести на новий рівень. Уряду України слід врахувати досягнення та недоліки інклюзивної політики країн, які розвивають дану сферу не один рік, а не здійснювати примусове насадження скопійованої моделі в невідповідній до цього навчальні заклади. Адже кожен невірний крок, може стати фатальним не лише для дітей з особливими потребами, а й для суспільства [5, с. 18].

## **1.2. Уточнення головних понять дослідження: «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзивна освіта»**

Освіта виступає одним із найважливіших компонентів розвитку суспільства, тому вона не може стояти осторонь соціальних перетворень, які мають місце в сьогоденному житті. Модернізація освіти в Україні, що спрямована на демократизацію та гуманізацію, зумовлює необхідність впровадження інноваційних технологій, зокрема, в освіті людей з особливими потребами. Інклюзія є однією з основних тенденцій розвитку зазначеного типу освіти в Україні.

Поняття інклюзії (англ. inclusion – включення; франц. inclusif – той, хто включає в себе; лат. include – заключаю, включаю) – означає процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей [6].

Термін «інклюзія» є відмінним від терміну «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Колупаєва А.А. та Савчук Л.О. вважають, що відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що

ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки [7].

Таким чином, можна стверджувати, що інклюзія передбачає особистісно зорієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних особливостей – здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо.

Ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінності людської багатоманітності і відмінностей між людьми, виключає будь-яку дискримінацію та відображає одну з головних ознак демократичного суспільства: усі діти є цінними членами суспільства і мають рівні права, зокрема щодо отримання освіти, незважаючи на особливості їхнього психофізичного розвитку.

Загалом, поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює всіх дітей (вихованців, учнів), чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Загальноприйняте тлумачення терміну «діти з особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку [8]. Воно стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей з інвалідністю, дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків) та інших [9, с. 43]. Якщо говорити про те, яку категорію дітей слід вважати «з особливими освітніми потребами», можна визначити такі категорії: «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з інвалідністю».

Водночас у розумінні багатьох людей інклюзія пов'язана лише з особами, які мають «інвалідність» – міру втрати здоров'я у зв'язку із захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження життєдіяльності особи». Так, особи з інвалідністю – це особи, які мають

стійкі фізичні, психічні, інтелектуальні чи сенсорні порушення, що можуть заважати повній та ефективній участі таких осіб у житті суспільства на рівні з іншими [10]. Проте діти, які потребують інклюзивної освіти, можуть і не мати інвалідності, але вони мають особливі освітні потреби. Згідно з Законом України «Про освіту» дитина з особливими освітніми потребами – «це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [11].

На сьогоднішній день все гостріше постає проблема навчання дітей з обмеженими можливостями в умовах масових загальноосвітніх закладів. Одним з оптимальних напрямів у вирішенні цієї проблеми виступає інклюзивне навчання, тобто спільне навчання та виховання дітей з обмеженнями здоров'я і тих, що не мають таких обмежень, за допомогою створення додаткових умов. За кордоном ці питання вирішуються активніше, що зумовлено більшою кількістю, порівняно з Україною, досвіду та напрацювань. В Україні, незважаючи на прийняті закони про громадянські права, діти з функціональними обмеженнями нерідко зустрічаються з низкою суспільних стереотипів, їх часто вважають такими, які дуже відрізняються від решти категорій осіб, аж до маргіналізації.

При визначенні терміна «інклюзивна освіта» були проаналізовані визначення, які містяться в головних міжнародних документах: Саламанкській декларації, Декларації прав дитини ООН та програмі дій з навчання осіб з особливими потребами, Законі України про освіту та інших нормативно-правових документах.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних освітніх потреб і різних стилів навчання дітей з

особливими освітніми потребами. Інклюзивні освітні заклади повинні забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей.

Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. [12]

Отже можна зазначити, що інклюзивне освітнє середовище – це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Інклюзивна школа – заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі. Хоча інклюзивні школи забезпечують сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі, для їх ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише вчителів і персоналу школи, а й батьків, членів родин, ровесників.

Таким чином, основою інклюзивної освіти є ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію учнів, і водночас створює відповідні умови для



отримання якісної освіти такими дітьми. Інклюзія навчає співіснувати з відмінностями.

### **1.3. Принципи та методи дослідження публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні**

Питання методології завжди було надзвичайно важливим для науки. Але вірне осмислення ролі методу в науці сталося не відразу. Найбільший внесок у дослідження наукової методології внесли такі видатні вчені в області конкретних наук як Г. Галілей, Р. Декарт, Г. В. Лейбніц, Ф. Бекон та інші. Так, наприклад, Ф. Бекон порівнював метод зі світильником, який висвітлює подорожньому дорогу в темряві [64, с. 218]. Тим самим, вчений вказував на значущість наукового методу і прагнув створити такий, котрий міг би виконувати функцію знаряддя пізнання.

У другій половині XIX ст. з'являється ціла наукова галузь – методологія науки. Її формування збігається з виникненням систематичного наукового пізнання. Поступово осмислюється її пізнавальна мета – головне завдання методології науки полягає у вивченні тих методів, засобів і прийомів, за допомогою яких набувається і обґрунтовується нове знання в науці [37, с. 28].

У сучасній постнеокласичній науці роль методології зростає багаторазово. Це пов'язано з появою різноманітних методологічних новацій, таких як застосування міждисциплінарних підходів і методів, що виникають на перетині декількох суміжних наук, використання ідей синергетики, розробка комплексних досліджень, які базуються на принципі системності і таке інше. Усі ці новації обумовлені складністю і неоднозначністю явищ і процесів сучасного соціального світу, який перестав бути лінійним і запрограмованим. Навпаки, в ньому посилюють свою дію самоорганізаційні механізми, наслідки яких інколи неможливо передбачити. У зв'язку з цим

посилюється роль науки, на яку покладається відповідальність за вирішення цих складних проблем. Але без обґрунтованої методології, вірно підібраних принципів, підходів і методів, наука навряд чи зможе виконати покладені на неї завдання. А оскільки об'єктом сучасних наукових досліджень стають складні, глибинні, часом латентні (приховані), а від цього важко відчутні соціальні процеси і явища, то роль методології зростає багаторазово.

Таким чином, визнаючи важливість методологічних підходів, принципів і, власне, методів наукового дослідження публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти, даний підрозділ присвячено визначенню і обґрунтуванню можливості і необхідності застосування саме тих методів, які є доцільними у даній роботі.

Більшість сучасних видів діяльності мають складний характер, оскільки в них органічно поєднується декілька специфічних видів діяльності. Державне управління належить саме до таких видів.

Спочатку визначимо, що представляють собою принципи науки. Принцип науки – це головне вихідне положення наукової теорії, що виступає як перше й найабстрактніше визначення ідеї як початкової форми систематизації знань. Ідеї та принципи створюють закони науки, що відбивають суттєві, стійкі та постійно повторювані об'єктивні внутрішні зв'язки між явищами, предметами, елементами, якостями [36, с. 74].

В основу даного дослідження будуть покладені такі принципи: принцип об'єктивності, причинності і діалектичного взаємозв'язку та принцип верифікації.

Так, принцип об'єктивності (знання, яке формується в процесі наукового пізнання, повинно абсолютно повно, об'єктивно і точно відображати всі параметри досліджуваного елемента буття) проявляється в тому, що на основі наукової літератури без спотворень і упереджень ми систематизуємо матеріал стосовно проблеми соціальної роботи з дітьми в системі інклюзивної освіти в Україні, тим самим використовуючи принцип

системності, заснований на отримання знання, яке характеризується всебічністю, цілісністю та точністю.

Так, принцип історизму передбачає вивчення соціальних проблем, інститутів, процесів в ході їх виникнення, становлення і розвитку, засвоєння специфіки відповідних історичних ситуацій, розуміння загальних тенденцій розвитку та своєрідності певних обставин. Він забезпечують вивчення явища з погляду того, як воно колись виникло, які головні етапи у своєму розвитку проходило, чим стало в цей час і чим буде в майбутньому. На основі принципу історизму, є можливим дослідження виникнення та впровадження системи інклюзивної освіти в Україні.

Принцип сходження від абстрактного до конкретного. Рух від абстрактного до конкретного в пізнанні означає сходження від неповного, часткового, фрагментарного до більш повного, цілісного і всебічного знання. Термін сходження фіксує ту обставину, що всі попередні поняття нашого дослідження перебувають в русі не втрачаються, а зберігаються, входять у знятому вигляді в наступні.

До методології роботи слід віднести системний підхід, застосування якого потребує кожний об'єкт наукового дослідження. Сутність його полягає у комплексному дослідженні проблеми публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні.

Своє дослідження ми розпочали із опрацювання літературних джерел, пов'язаних з досліджуваною проблемою. На цьому етапі відбувається накопичення значної кількості різноманітної інформації. Для ефективного аналізу накопичуваної інформації важливо знати методи її обліку та опрацювання. Ми склали бібліографічний перелік в алфавітному порядку за прізвищами авторів та їх назвами. Дотримання такої вимоги прискорило пошук потрібної інформації, яка опрацьовуватиметься протягом всього періоду проведення дослідження.

Всю інформацію, одержану у процесі роботи з літературними джерелами, ми систематизували, проаналізували і виклали у письмовому вигляді.

Понятійний аналіз застосований у роботі з метою уникнення термінологічної плутанини та для забезпечення однозначності тлумачення термінів, які використовуються у науковому дослідженні. Ми застосували таку послідовність виконання понятійного аналізу:

- виділення понять, які є основними для дослідження;
- аналіз визначень і виявлення найбільш придатних для даного дослідження.

Крім того, ми використали термінологічний метод, який передбачає вивчення історії термінів і понять, уточнення змісту та обсягу понять, їх місця в понятійному апараті теорії, на базі якої ґрунтується дослідження. Вирішити це завдання допомагає метод термінологічного аналізу.

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПУБЛІЧНО-УПРАВЛІНСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

#### 2.1. Зміст соціальної роботи в системі інклюзивної освіти

За останні роки в Україні відбувається істотна зміна відношення суспільства до осіб з проблемами здоров'я, особливостями психофізичного розвитку та оцінки можливостей дітей з особливими освітніми потребами. Все більш стає зрозумілим, що психофізичні порушення не заперечують людської суті, здатності відчувати, переживати, набувати соціального досвіду. Приходить розуміння того, що кожній дитині необхідно створювати сприятливі умови розвитку, які враховують її індивідуальні освітні потреби і здібності. Назріла гостра необхідність в розумінні проблем дітей з особливими освітніми потребами, у пошані і визнанні їх прав на освіту, бажанні і готовності включити їх в дитяче співтовариство. Це допоможе звільнити таких дітей від соціальної ізоляції, сприятиме здоровій взаємодії їх з іншими дітьми та розвитку позитивного, терпеливого, толерантного, лояльного ставлення до них з боку оточуючих. Соціалізація дуже важлива для кожної маленької людини, а для дитини з обмеженими можливостями особливо. І саме школа грає найважливішу роль в процесі адаптації її до життя. Аналіз стану здоров'я, порушення психофізичного розвитку дитини, бажання батьків надати їй освіту в загальноосвітньої школі, виховання в сімейному колі дає поштовх для змін в освітньому процесі [22, с. 54].

Система освіти в Україні розглядається як основа національного і духовного відродження суспільства. Її основне завдання полягає у вихованні покоління людей, які здатні оберігати та примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і

зміцнювати незалежну, соціальну та правову державу як складову європейської та світової спільноти.

Сучасною світовою тенденцією є прагнення соціальної адаптації осіб з особливостями психофізичного розвитку. У нашому суспільстві починає формуватися нова культурна й освітня норма – повага до людей та інтелектуальними вадами. Згідно зі статутом Організації Об'єднаних Націй, Всесвітньої декларації про права людини, діти-інваліди мають рівні права і можливості з іншими людьми. Прийняті Генеральною асамблеєю ООН Конвенція про права дитини та Декларація про права інвалідів визначили пріоритети в правах дітей з особливими освітніми потребами на освітні, медичні послуги, професійну підготовку та трудову діяльність.

В нашій державі протягом десятиліть існувала освітня політика, яка базувалась на принципах роботи системи загальноосвітніх шкіл для «здорових» дітей та так званих спеціальних шкіл для «дітей з особливими освітніми потребами». Останні мали чітку і диференційовану систему навчально-виховних закладів восьми типів – для кожної категорії дітей, що мають особливості психофізичного розвитку (глухих, слабозорих, сліпих, слабозорих, дітей з порушеннями опорно-рухової сфери, затримкою психічного розвитку, обмеженими розумовими можливостями, мовленнєвими вадами).

Одним із перспективних напрямків реформування спеціальної освіти цих категорій дітей є їх інклюзивна освіта в загальноосвітніх навчальних закладах.

Під інклюзією (від «inclusion» – включення) розуміють залучення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір, пристосування освітнього процесу до потреб усіх учнів, зокрема і таких, що мають особливі освітні потреби.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її

за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Інклюзія визначається в зусиллях, спрямованих на введення дітей у регулярний освітній простір. Відмінність такого підходу полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки.

Поставлені завдання досить точно відображають мету інклюзії – забезпечення дітей з особливими потребами якісним навчанням та всебічним розвитком. Викладення основного матеріалу. Інклюзія означає розкриття кожного учня за допомогою освітньої програми, яка досить складна, але відповідає його здібностям. Інклюзія враховує потреби, так само як і спеціальні умови, і підтримку, що необхідні учню та вчителям для досягнення успіху. В інклюзивній школі кожного приймають і вважають важливим членом колективу, що надає особливій дитині впевненості в собі і виховує в інших дітях чуйність та розуміння. Учня з особливими потребами підтримують однолітки та інші члени шкільного співтовариства для задоволення його спеціальних освітніх потреб. Більшість дітей з відхиленнями в розвитку, всупереч зусиллям сім'ї, спеціалістів, суспільства по їх навчання та виховання, коли виростають, залишаються невідповідними до включення в соціально-економічне життя [27, с. 34].

Разом з тим результати досліджень та практика свідчать про те, що кожна людина, яка має вади у розвитку, може за відповідних умов стати повноцінною особистістю, розвиватися духовно, матеріально себе забезпечувати і бути корисною для суспільства. В останні роки все більш помітним стає прагнення до змін ситуації, що склалася, стосовно дітей з особливими освітніми потребами. Однак проблема виховання та реабілітації дітей з вадами розвитку залишається складною. Потрібна розробка нових теоретичних підходів до їх навчання та інтеграції в суспільство.

Зауважимо, що в Україні система інклюзії має зовсім маленький досвід. Одне з теоретичних осмислень цього підходу міститься в статті О. Понятковської «Такие же как все». Авторка підкреслює значущість інклюзії, говорить про проблеми її впровадження та про зарубіжний досвід з цього питання. В Західних країнах система інклюзивної освіти на більш високому рівні та й теоретично розроблена набагато краще.

Сьогодні існує вже досить багато освітніх закладів, що перейшли на інклюзивну освіту. Але ще залишається багато перепон для реалізації проекту з впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні учбові заклади.

Основні з них:

- різноманітність категорій дітей з особливими освітніми потребами: від незначних порушень, наприклад, слуху – до глибокої затримки у розвитку;
- психологічний бар'єр – страх перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників процесу, негативні настанови, забобони, небажання змін, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми;
- архітектурна недоступність освітніх закладів; діти з особливими освітніми потребами часто визнаються не здатними до навчання;
- більшість вчителів та директорів загальноосвітніх шкіл недостатньо обізнані в проблемах включення дітей з особливими освітніми потребами в процес навчання у звичайних класах батьки дітей з особливими освітніми потребами не знають, як відстоювати права своїх дітей на освіту і відчують страх перед системою освіти та соціальної підтримки [7, с. 24].

Таким чином, інклюзивна освіта – прогресивний спосіб освіти, який має великі перспективи в сучасному суспільстві. Для реалізації потрібні теоретичні обґрунтування, методи, які ще мають бути створені. Крім того, потрібні спеціалісти, які будуть втілювати цей проект в життя, бо далеко не всі сучасні педагоги здатні перебудуватися на нову систему.

Інклюзивна освіта – важливий проект, який потрібно розвивати, удосконалювати та втілювати в життя, якому потрібна підтримка держави,



спеціалістів, батьків і педагогів. На думку багатьох спеціалістів, інклюзивна освіта – новий етап в розвитку освіти взагалі. Адже в державних освітніх закладах часто не враховуються здібності кожної конкретної дитини. Це пов'язано з переповненістю класів, педагоги просто не в змозі шукати підхід до кожного з 25 – 35 учнів, а тим більш, коли таких класів декілька. В той же час інклюзивна освіта дає можливість включати в систему освіти дітей-інвалідів, що ставить на новий рівень соціальну підтримку цієї категорії громадян. Крім того взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань та вмінь.

Взаємодія «здорових» дітей і дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків, сприяє розвитку емпатії, толерантності, об'єктивній оцінці власних можливостей, формуванню реалістичного світогляду. Базуючись на результатах міжнародних досліджень, досвіді інтегрованого та інклюзивного навчання в нашій державі, – можна стверджувати, що таке навчання корисне не лише для дітей з особливими освітніми потребами, а й для їхніх однолітків, батьків. Воно сприяє розвитку емпатії, толерантності, об'єктивній оцінці власних можливостей, формуванню реалістичного світогляду [3, с. 39].

Інклюзія в першу чергу передбачає особистісно орієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних особливостей (здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо). Інклюзивне навчання вимагає гнучкої, індивідуалізованої системи навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним планом, і

кожна дитина повинна бути забезпечена медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до загальноосвітніх навчальних закладів передбачає позитивний вплив на широке коло близьких для них людей: батьків, інших членів родини. Входження дитини в коло своїх однолітків може сприяти поступовій зміні і психічного стану їхніх батьків - послаблюватиме напруженість, покращуватиме емоційний стан, підвищуватиме ефективність навчально-виховної корекційної роботи. Активна, мотивована, ціннісно-орієнтована і керована участь батьків в навчально-виховному процесі буде обумовлювати зменшення їхніх тривог і страхів, мобілізуватиме сили на щоденне і перспективне досягнення успіху, по-новому структуруватиме світосприйняття цілої родини, близьких до неї людей.

Однак досягти визначених цілей інклюзивної освіти без залучень сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій практично неможливо. І справа зовсім не у поганій підготовці вчителів до роботи з «особливими» дітьми (ця проблема вирішується простим запровадженням спеціальних навчальних курсів до програм педагогічних ВНЗ), і не у потребі постійного моніторингу стану здоров'я маленьких інвалідів – це завдання МОЗ.

Головна складність полягає у самій специфіці хворих дітей: вони фізично не здатні постійно перебувати в класі, сидіти на всіх уроках, бути присутніми на всіх шкільних заходах. До того ж сам процес навчання має проходити ніби на двох рівнях – пояснення для більшості класу повинне супроводжуватись паралельним уточнюючим навчанням особливої дитини. При цьому всі інші діти не повинні бути «включені» в це додаткове пояснення, оскільки усвідомлення «різності» отримуваної інформації може породжувати відчуття «нерівності» серед однокласників. Досягти подібного можливо лише за умови включення додаткового інформаційного каналу, комп'ютерного зв'язку між учителем і учнем, учнем з особливими потребами та однокласниками; створення ефекту присутності дитини на уроці навіть за

умови її фізичної відсутності в класі. Залучення новітніх інформаційних технологій дозволить вирішити головну проблему інклюзії – гармонійне включення особистісно-орієнтованих методів навчання з класноурочною системою та реалізацію завдань інтенсивного розвитку когнітивних здібностей дітей-інвалідів, їх соціалізацію [5, с. 47].

Для ілюстрації питання звернемося до аналізу законодавчої сфери забезпечення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти.

Міжнародна політика і законодавча база інклюзивної освіти. Саламанкська декларація та документи ООН і ЮНЕСКО. Організація Об'єднаних Націй (ООН) понад півстоліття є визнаним міжнародним законотворцем. Засадничі законодавчі акти Організації Об'єднаних Націй визначили, що питання інвалідності стосуються сфери прав людини, а не лише реабілітації та соціального забезпечення.

Найбільш фундаментальне втілення прав людини на міжнародному рівні – Загальна Декларація ООН про Права людини, ухвалена у 1948 р. Хоча вона і не мала прямого відношення до осіб з обмеженими можливостями здоров'я, проте проголосила рівність прав «всіх людей без винятку».

Значним та дієвим кроком у визначенні прав осіб з обмеженою життєдіяльністю було прийняття 20 грудня 1971 року Генеральною Асамблеєю ООН Декларації про права розумово відсталих осіб. Згідно з цією Декларацією розумово відсталі мають ті ж самі права, що й усі інші члени суспільства. Вони мають право на медичне обслуговування, матеріальну забезпеченість, освіту та професійну підготовку відповідно до можливостей, на проживання у колі сім'ї чи перебування у спеціальних закладах, де умови оптимально наближені до звичайних умов проживання, що стверджує їхнє право на повну інтеграцію у суспільство.

Декларація про права розумово відсталих осіб стала першим нормативно-правовим документом щодо визнання людей з неповносправністю суспільно повноцінною в соціальному сенсі меншиною, яка потребує правового захисту та підтримки, оскільки саме розумово

відсталі найчастіше сприймалися як неповноцінна меншість серед людської спільноти. 9 грудня 1975 р.

Генеральна Асамблея ООН ухвалила Декларацію про права інвалідів. У ній зазначено, що: «Інваліди, незважаючи на причину, характер і складність їхніх каліцтв або порушень, мають ті ж основні права, що й їхні співгромадяни того ж віку». У цьому нормативно-правовому документі заявлено, що інваліди мають отримувати необхідну підтримку, яка б дала змогу максимально виявити свої можливості й здібності та прискорила процес їхньої інтеграції у суспільство. У цих міжнародних документах було вперше визнано, що інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини [14, с. 71].

Надалі міжнародне співтовариство визначило основні принципи щодо формування політики стосовно осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Питання міжнародного регулювання прав дітей-інвалідів окреслено в ухваленій у 1989 році Конвенції ООН про права дитини.

У 1991 р. Україна приєдналася до країн, що ратифікували цю Конвенцію. Вона ґрунтується на визнанні прав усіх дітей, на пріоритеті загальнолюдських цінностей та гармонійному розвитку особистості, недискримінації дитини-інваліда за будь-якими ознаками. Вперше в історії міжнародного правового законодавства визначено пріоритети інтересів дитини у суспільстві, наголошується на необхідності особливої турботи про дітей-інвалідів.

Шляхи реалізації права рівних можливостей на здобуття освіти неповносправними особами та визнання інтегрованого навчального середовища, тобто звичайних масових шкіл, як пріоритетного, окреслено в «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів», затверджених 20 грудня 1993 року на 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН. «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» слугували правовою основою для розробки подальших шляхів удосконалення системи здобуття освіти неповносправними. У цьому

документі було визначено умови, за яких має здійснюватися навчання в інтегрованому середовищі. Це, перш за все:

– навчання у звичайних школах передбачає забезпечення послуг перекладачів та інших відповідних допоміжних послуг. Потрібно гарантувати відповідний доступ та допоміжні послуги, необхідні для задоволення потреб з різними формами інвалідності;

– відповідальність за освіту інвалідів в інтегрованих структурах має бути покладена на органи загальної освіти;

– до процесу навчання на всіх рівнях необхідно залучати батьківські громади та організації інвалідів.

«Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» визначають спільне навчання пріоритетною формою в здобутті освіти неповносправними. Втім, воно не є альтернативою спеціальній освіті на певних етапах освітнього реформування.

Інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я була представлена на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість, проведена за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, в Саламанці 7 – 10 червня 1994 року.

Концептуальні засади щодо здобуття освіти неповносправними викладено в Саламанкській декларації та Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. Вони мали слугувати основою освітньої політики та практичної діяльності 92-х держав-учасниць конференції. Federico Mayor, головуєчий конференції, у Передмові Саламанкської декларації заявив: «Ці документи базуються на принципі залучення шляхом визнання необхідності діяти в напрямі створення «Школи для всіх», – закладів, що об'єднують всіх, враховують відмінності, сприяють процесу навчання і відповідають індивідуальним потребам. Ця політика повинна бути складовою педагогічної стратегії і, безсумнівно, нової соціальної й економічної політики. Для цього необхідно провести кардинальну реформу загальноосвітніх навчальних закладів» [10, с. 4].

У Саламанкській декларації вказується, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби, відповідно варто розбудовувати системи освіти й розробляти навчальні програми таким чином, аби брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб. Особи, що мають особливі потреби, зазначається в Декларації, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які мають створити їм умови, використовуючи педагогічні методи, зорієнтовані в першу чергу на дітей, аби задовольнити ці потреби. Наголошується на тому, що звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією – найефективніший засіб боротьби з дискримінаційними настроями, створення доброзичливої атмосфери у громадах, побудови інклюзивного суспільства та забезпечення навчанням усіх.

У зверненні до всіх урядів зазначається, що пріоритетним з точки зору політики та бюджетних асигнувань має бути:

- реформування системи освіти, що дало б змогу охопити навчанням всіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше;

- всіляко заохочувати обмін досвідом з країнами, що мають інклюзивну систему навчання; сприяти участі батьків, громад, громадських організацій осіб з неповносправністю в процесах планування та прийняття рішень, щодо задоволення спеціальних освітніх потреб;

- всіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-методичні аспекти інклюзивного навчання;

- значну увагу варто приділити підготовці педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти [20, с. 9].

Керівним, основоположним принципом прийнятих «Рамок дій» стало твердження, що «школи повинні приймати всіх дітей, попри їхні фізичні,

інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості. До них належать діти з розумовими та фізичними вадами, безпритульні й працюючі діти...». Саме школи, як зазначається у цьому документі, мають стати взірцем для суспільства щодо орієнтації на задоволення потреб людей, соціуму, в якому з повагою ставляться до їхніх відмінностей.

У вступі «Рамок дій» вказується, що певна кількість дітей, перебуваючи у школі, стикається зі значними труднощами в навчанні, маючи особливі освітні потреби. «Термін «особливі освітні потреби» стосується всіх дітей і молодих людей, потреби яких залежать від різних видів фізичної або розумової недостатності, чи труднощів, пов'язаних з навчанням». Відповідно навчання, як визначено в Саламанкській декларації, варто адаптувати до потреб дітей, а не «підганяти дітей під незмінні та сталі навчальні умови». Школи повинні знаходити шляхи для успішного навчання всіх дітей, в т.ч. і з серйозними фізичними чи розумовими вадами, для цього мають бути розроблені педагогічні заходи, зорієнтовані на потреби учнів.

Саме на цих основних визначеннях базується концепція інклюзивної школи, «школи для всіх». Декларація засвідчила, що упродовж тривалого часу проблеми людей з розумовими та фізичними вадами ускладнювалися обмеженими можливостями суспільства, яке концентрувало основну увагу на недоліках, а не на потенційних можливостях цих осіб. Інклюзивні школи, як зазначається у документі, мають не лише забезпечити високоякісною освітою всіх дітей, а й сприяти усуненню дискримінаційних установок і настроїв, створювати сприятливу атмосферу у громадах для розвитку інклюзивного суспільства, змінюючи перспективи соціального облаштування. «Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами» окреслили інноваційні підходи до здобуття освіти неповносправними, які прийняті світовою спільнотою [19, с. 12].

Зважаючи на те, що в європейських країнах здобуття освіти неповносправними відрізняється, зокрема, з урахуванням розвитку та розгалуження системи спеціальних навчальних закладів, у «Рамках дій»

означено, що країни з добре відлагодженою системою спеціальної освіти осередки інклюзивного навчання можна зорганізувати на базі цих закладів, оскільки персонал таких навчальних закладів має необхідний досвід у виявленні таких дітей та у роботі з ними. У зазначених навчальних закладах можуть зорганізувати центри професійної підготовки та координуючі центри для фахівців, що працюють у звичайних школах. Персонал спеціальних шкіл може надавати допомогу у розробці та складанні навчальних планів, використанні методики з урахуванням особливих навчальних потреб школярів. Наразі у спеціальних школах можуть навчатися ті учні з різними вадами психофізичного розвитку, які не можуть здобувати освіту у звичайній школі. Країни, де незначна кількість спеціальних шкіл або вони взагалі відсутні, мають розвивати інклюзивні школи та систему надання спеціальних послуг, зокрема, через організацію координаційних центрів.

Аналітичні дані, подані країнами, що розвиваються, засвідчують, що, в основному, спеціальні послуги одержують діти з обмеженими можливостями, які проживають у міських зонах, діти в сільських районах спеціальними послугами не забезпечені взагалі. І тому планування в галузі освіти, яке здійснює уряд, має концентруватися на освіті всіх осіб у всіх регіонах будь-якої країни за будь-яких економічних умов, як у школах державного сектора, так і у приватних. Певна увага в означеному документі приділяється участі в освітніх програмах дівчат і жінок з фізичними та розумовими вадами, оскільки порушення у осіб жіночої статі сприяють виникненню у них додаткових труднощів. Насамкінець підкреслюється: нові підходи щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, викладені в «Рамках дій», є загальним спрямуванням для планування дій у галузі освіти для неповносправних, відповідно вони потребують певної адаптації, аби відповідати місцевим потребам та обставинам. З метою підвищення ефективності їх варто доповнювати національним, регіональними та місцевими планами дій, в основу яких має бути покладено прагнення суспільства забезпечити освіту для всіх [23, с. 54].



Сучасна освітня нормативно-правова база України, яка до 1991 року була в складі СРСР, декларативно визнала основні міжнародно-правові документи стосовно осіб з обмеженою життєдіяльністю, проте державна політика у цей період мала переважно компенсаційний характер, заходи цієї політики концентрувалися на незначній фінансовій допомозі та наданні певних послуг. Завдання пристосування життєвого середовища до особливостей та потреб осіб з обмеженими можливостями здоров'я як умови їхнього успішного інтегрування у суспільство навіть не формулювалося. Здобуття незалежності держави ознаменувалося прийняттям Основного Закону – Конституції України, де стверджується рівність прав усіх людей, незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, від мовних та інших ознак.

В Україні інтеграційні процеси в освітній системі розпочалися з 90-х років у зв'язку з розпадом СРСР і кардинальною перебудовою державного устрою, зумовлені прийняттям національних антидискримінаційних законодавчих актів, ухвалених з урахуванням основних положень Декларацій ООН, Законодавчого визнання набуло право на здобуття освіти громадянами України без будь-яких обмежень у прийнятому (1993 р.) Законі «Про освіту».

Гуманізм і демократія як підґрунтя освіти, доступність та безоплатність освітніх послуг, право всіх громадян на безкоштовну освіту незалежно від стану здоров'я, відкритий характер навчальних закладів і ін. дає підстави розглядати цей законодавчий документ, що регламентує функціонування освітньої системи України як прогресивний крок у виконанні вимог міжнародних нормативно-правових документів, ратифікованих нашою державою [26, с. 157].

Необхідність інтегрування дітей з особливими освітніми потребами зазначається в офіційних документах на рівні постанов Кабінету Міністрів України та державних програм. Зокрема в Доктрині освіти (2001) вказується на рівний доступ до якісної освіти інтегруванням у загальноосвітній простір

дітей з особливими потребами. Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схвалена Постановою Кабміну України № 1545 від 12.10.2000 р., серед загальних положень містить фразу, що «замість ізольованого інтернатного виховання дітей-інвалідів повинно прийти інтегроване навчання й виховання», а в «напрямах реабілітації» передбачає «перебування дитини-інваліда в дитячому колективі без ізоляції від суспільства (як це відбувається в закритих інтернатних установах), в умовах звичайного середовища» та про «поступове інтегрування дітей-інвалідів до дитячих дошкільних закладів і загальноосвітніх шкіл». Тут також задекларовано збереження сім'ї на протипагу влаштуванню дитини в інтернат і перевага «інтегрування до учнівського колективу» над домашньою формою навчання.

Нині ми стоїмо на порозі кардинальних змін освітньої політики стосовно дітей з особливими потребами. Активна робота проводиться над доопрацюванням основних освітніх законів, зокрема в закон «Про освіту», введено поняття інклюзивного навчального закладу, Кабінетом Міністрів України затверджено «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах про інклюзивне навчання» (Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 №872) [27, с. 28].

З 2001 року Міністерство освіти і науки України спільно з Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України та за підтримки Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» проводить науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтегрування у суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».

Понад 20 навчальних закладів з різних областей України задіяно в цьому експерименті. Позитивний досвід впровадження інклюзивної освіти нині поширюється на інші навчальні заклади України. Впровадженню інклюзивної освіти в Україні на основі використання найкращого світового досвіду сприяє Національний україно-канадський проєкт «Інклюзивна освіта

для дітей з особливими освітніми потребами в Україні», в рамках якого відпрацьовуються й удосконалюється нормативно-правова база та інклюзивні технології навчання.

Аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що політика сучасної України щодо дітей з порушеннями психофізичного розвитку як міноритарної групи, що потребує реабілітації та інтеграції, характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення проблем, однак механізми реалізації цього процесу нині активно відпрацьовуються.

## **2.2. Технології впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України**

Впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України є відображенням об'єктивних вимог, які висуваються демократичним суспільством, що має на меті забезпечити право на освіту всім своїм громадянам в тому числі людям з особливими освітніми потребами. Цей процес носить інноваційний та творчий характер, тому що пов'язаний з постійним пошуком більш досконалих і, як наслідок, більш ефективних способів організації навчання з врахуванням особливостей освітніх потреб його учасників. Впровадження чіткості та структурованості в практику інклюзивного навчання забезпечить уникнення методу «проб та помилок» при роботі з людьми з особливими освітніми потребами. Без знання технологічних підходів, принципів та конкретних методик роботи з людьми з особливими освітніми потребами неможливі планування, організація та здійснення інклюзивного навчального процесу.

Технологічно підготовленому фахівцю значно легше освоїти професійну специфіку роботи з людьми з особливими освітніми потребами та ефективно виконувати свої професійні функції. Звичайно на стадії експерименту зарано говорити про технологізацію інклюзивного процесу в

цілому, але в багатьох його напрямках вже визначені певні алгоритми на відповідні технології, процес розширюється та вдосконалюється і тут головне запровадити системність, послідовність та наступність.

Інформаційно-технічна революція, що охопила всі сфери діяльності, перетворилася в глобальний прискорювач соціально-педагогічного прогресу, підвищення рівня освіти та якості життя людей з особливими потребами. Інновації у вигляді технологій інклюзивного навчання які сьогодні супроводжують систему освіти здійснюють серйозний вплив на характер педагогічних процесів, професійних стосунків, їх удосконалення та гармонізацію. Особливу актуальність ці технології набувають в сучасній Україні, коли йдуть докорінні зміни в сфері навчання людей з особливими освітніми потребами. В педагогічній діяльності йде процес відмови від багатьох стереотипів часів Радянського Союзу, коли існувала тенденція, що людям з особливими потребами достатньо державної допомоги, а освіта зовсім необов'язкова.

Розроблення та освоєння технологій в педагогічній сфері діяльності, їх послідовне застосування на практиці являється важливою вимогою професійної педагогічної роботи в організації інклюзивного навчання в системі освіти України.

Інклюзивна освітня технологізація – це процес оптимізації освітнього простору, трансформація його розбалансованості та активний вплив на розвиток освітніх систем шляхом використання технологій інклюзивного навчання.

Для того, щоб педагоги, як провідники інклюзивного навчання, оволоділи знаннями та вміннями, необхідними для розробки та освоєння технологій інклюзивного навчання і їх творчого використання в професійній діяльності, вони повинні зрозуміти сутність поняття «технології» взагалі і технології інклюзивного навчання зокрема. Знати які технології існують, яку вони мають структуру, як потрібно із усіх численних технологій вибрати

необхідну, що дозволить найбільш ефективно вирішити конкретне професійне завдання.

Однією з причин розбалансованості інклюзивного освітнього простору є суперечності існування між людьми з особливими потребами та суспільством. Від вирішення цієї кардинальної проблеми багато в чому залежать темпи інклюзивного процесу, його ціннісні орієнтири та духовні принципи. Технології інклюзивного навчання виступають як науково місткий ресурс, використання якого дозволяє не лише вивчати і передбачати різноманітні освітні зміни, а й активно впливати на життя тих, хто перебуває в інклюзивному процесі та отримувати ефективний прогнозований результат [20, с. 6].

Необхідність технологізації в сфері інклюзивної освіти зумовлена тим, що проникнення егалітарних, договірних аспектів у всі види взаємовідносин, гуманізація свідомості і діяльності зробили актуальними питання про перегляд зв'язків між людьми з раціональної точки зору в напрямі ефективності та прагматизму.

Процес технологізації з різних напрямів діяльності розвивається уже давно, в т. ч. і в педагогіці, розроблені ефективні освітні технології, але що стосується інклюзивного навчання тут існує велика прогалина яку необхідно найближчим часом наповнити відповідними технологіями. Специфіка технологічного підходу в інклюзивній освітній галузі полягає в тому, що перетворенню піддається не тільки педагогічний процес в цілому і окремі його напрями, а також професійні та загальнолюдські стосунки, і все це вказує на складність створення технологій інклюзивного навчання.

Інклюзивні освітні технології – це тип технологічного процесу, який заснований на відносинах не об'єкта і суб'єкта, а значною мірою на відносинах «суб'єкт – суб'єкт», де без підтримки учасників освітнього процесу, без згоди навчального закладу, людини з особливими освітніми потребами, сім'ї, та найближчого оточення не можливо забезпечити ефективність навчального результату.

В чому ж сутність поняття «технології» та «технології інклюзивного навчання».

Технологія (від грец. *Techne* – мистецтво, майстерність, вміння + *logos*-вчення) система знань про способи та засоби обробки і якісного перетворення об'єкта.

В сучасному понятті «технології» виділяють три аспекти:

- науковий: технологія являє собою науково-розроблене рішення певної проблеми, ґрунтується на досягненнях теорії і практики;
- формально-описовий: технологія – це модель, опис цілей, змісту, методів, засобів та алгоритмів дій, що застосовуються для досягнення запланованих результатів;
- процесуально-дієвий: технологія - це сам процес реалізації діяльності, послідовність та порядок функціонування і зміни всіх його компонентів, в тому числі об'єктів і суб'єктів діяльності [26, с. 155].

Впровадження технологій інклюзивного навчання – складний і динамічний процес переведення теоретичних концепцій в практичну площину застосування.

Технології інклюзивного навчання – це система знань про оптимальні форми, методи, засоби та способи організації навчання людей з особливими освітніми потребами.

Впровадження технологій інклюзивного навчання складається з:

- підготовки виконавців та організації їх роботи;
- координації різноманітних суб'єктів (галузевого міністерства, академії наук та наукових шкіл, навчальних закладів різного рівня, окремих виконавців чи груп);
- надання науково-методичної допомоги спеціалістам;
- контролю за діяльністю суб'єктів впровадження інклюзивних технологій;
- аналізу процесу технологізації;

- коригування цілей (для врахування специфіки нозологій людей з особливими потребами та технічних засобів для проведення освітнього процесу);

- організації інформаційного забезпечення та обслуговування процесу впровадження [27, с. 29].

Донедавна навчання та виховання людей з особливими освітніми потребами здійснювалось у спеціальних навчальних закладах, професійно-технічних училищах, індивідуально. Після реалізації ряду міжнародних актів цей процес перевели в площину загальнодержавного забезпечення інклюзивної освіти в навчальних закладах всіх рівнів. Педагоги, які залучені до організації та проведення навчально-виховного процесу на засадах інклюзії зіштовхуються з великими проблемами.

Включення людини з особливими освітніми потребами в інклюзивне навчання не обмежується лише присутністю в інтегрованих групах. З самого початку інклюзивного навчання, людина в навчальному закладі включається в цілісну органічну систему багатоаспектних взаємовідносин, які відбуваються в постійній динаміці та розвитку і дозволяють кожному з учасників цього процесу бачити власні перспективи.

Розглядаючи аспекти організації інклюзивного навчання слід зробити акцент на головних його засадах:

- архітектурна безбар'єрність освітнього середовища;
- доступність форм навчання та освітніх послуг;
- запровадження спеціальних технологій ,адаптивних технічних засобів навчання;
- поєднання традиційних та інноваційних підходів до навчання;
- індивідуалізація та адаптація навчальних програм, навчально-методичних матеріалів, підручників;
- створення сприятливих умов для їх адаптації, самовизначення та самореалізації; забезпечення соціально-психологічної та медично-фізичної реабілітації [19, с. 14].

Зважаючи на це, визначено технології впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України, які за сутністю своєї діяльнійшої характеристики повинні забезпечувати інклюзивний процес у навчальних закладах всіх освітніх рівнів.

Серед них ми визначили основні:

Правові технології – це нормативно-правові акти, що забезпечують право на освіту людей з особливими освітніми потребами та юридично врегульовують механізми забезпечення цього права. На сучасному етапі в Україні існує велика кількість нормативно-правових актів, щодо захисту прав людей з особливими потребами, в т.ч. і права на освіту, але відсутні чіткі механізми забезпечення та контролю за їх виконанням. Саме тому склалася негативна практика того, що на теоретичному рівні та етапі прийняття законодавчих актів все ніби враховується, а на практиці не дає позитивних результатів, або взагалі не виконується. І головні аспекти криються в нечіткості визначених механізмів і виконавців та термінів виконання, за якими настає форма відповідальності. Необхідно щоб наслідки заохочення або стягнення були невідворотними, а механізми їх чіткими та прозорими для всіх учасників цього процесу [23, с. 88].

Організаційно-управлінські технології – забезпечують реалізацію державної політики в галузі інклюзивного навчання, виконання вимог нормативно-правових актів стосовно організації та забезпечення освіти людям з особливими потребами; створення умов для їх розвитку, виховання та навчання; соціальний захист, охорону життя та здоров'я кадрове і програмно-методичне, інформаційне та матеріальне забезпечення учасників інклюзивного процесу; контроль за діяльністю, документально-інформаційне забезпечення нормативної та інноваційної діяльності.

Ставши на шлях впровадження інклюзивного навчання, на жаль, немає чітко вибудованої організаційно-управлінської моделі, на галузевому, регіональному та безпосередньо на рівні навчального закладу, а саме: якщо навчальний заклад взявся впроваджувати інклюзію, то хто нарівні



адміністрації навчального закладу, факультетів, кафедр, циклових комісій будуть відповідати за цей процесі які повноваження передбачені. Які додаткові управлінські структури необхідно створити та які посадові обов'язки будуть у учасників інклюзивного процесу. Хто, і на якому рівні буде забезпечувати матеріальні та інтелектуальні ресурси що будуть спрямовані на вирішення поставлених завдань. Які форми звітності та їх терміни подачі передбачені, тощо.

Економічні технології – це забезпечення відповідним фінансуванням всіх процесів інклюзивного навчання. Впровадження будь чого нового, потребує виваженості та розрахунків. Впровадження інклюзивного навчання це робота колективу в нових особливих умовах праці. Різні нозології потребують індивідуальних підходів щодо організації навчально-виховного процесу і науково-творчого підходу не тільки до навчання, а й інших супровідних процесів, без яких неможливо сподіватися на успіх. Якщо вихователь, вчитель чи викладач працюють в фізично здоровому середовищі, то тут нормативи оплати праці в навчальному, методичному виховному та організаційному процесі чітко виписані, нормовані і фінансово підкріплені, тоді як робота з людьми з особливими освітніми потребами вимагає від всіх структур, а особливо від педагогічних кадрів більше часу та творчих затрат щоб донести до цієї категорії навчально-методичний матеріал. Необхідна трансформація форм контролю та їх змісту з врахуванням нозологій учасників навчального процесу. І без зміни тарифів, що існують при роботі з фізично-здоровим середовищем, нам не зрушити цей процес в сторону ефективності та позитивних результатів.

Педагогічні технології-планування та здійснення навчання відповідно до нозологій та особливостей учасників навчання та забезпечення перетворення педагогічного процесу на цілеспрямовану діяльність інклюзивного процесу. В організації інклюзивного навчального процесу ключову роль відведено педагогічному супроводу, який передбачає оптимізацію викладання навчального матеріалу людям з особливими

освітніми потребами у максимально прийнятній для них формі, впровадження сучасних педагогічних технологій навчання, забезпечення навчально-методичними матеріалами. Для цього педагогів необхідно забезпечити: стандартизованими індивідуальними планами, методиками викладання на кожен вид нозології; спеціальними технологіями та технічними засобами для репрезентації навчального матеріалу в адаптованому вигляді: вербальному, візуальному, звуковому, електронному.

Дуже важливу роль в педагогічних технологіях відіграє т`юторство. Т`юторський педагогічний супровід – це індивідуальна педагогічна форма підтримки навчання людей з особливими освітніми потребами. Т`ютори – педагоги допомагають при користуванні технічними засобами навчання та технікою, трансформують навчально-методичні матеріали в адаптовану форму залежно від нозології та групи інвалідності учасника інклюзивного процесу.

Без забезпечення цих головних аспектів навчально-виховний процес може перетворитися на певну форму профанації, що може завдати непоправних наслідків учасникам інклюзивного процесу.

Інформаційні технології – забезпечення інформацією не тільки всіх учасників інклюзивного навчання, а й тих хто в опосередкованій формі може бути дотичний до нього. Налагодити інформаційно-методичні форми обміном досвідом учасників інклюзивного процесу. Щоб тиражувати позитивні результати та викорінювати негативні з навчального процесу необхідно запровадити системний обмін досвідом. Велику роль в цьому відіграють технічні засоби передачі інформації і можливість технічно їх тиражувати та розповсюджувати. Саме це забезпечить процес системністю, послідовністю та наступністю.

Психологічні технології спрямовані на підвищення ефективності навчання на підставі вирішення психологічних проблем учасників інклюзивного процесу та набуття ними навичок, що покращать їх адаптацію до навчального процесу.

Психологічна підтримка відбувається на підставі: психологічної діагностики за видом нозології та створенні індивідуальних програм психологічного супроводу учасників процесу; надання психологічних консультацій; проведення групової роботи: психотерапевтичних тренінгів, семінарів, котрі сприяли б вирішенню учасниками процесу психологічних проблем та набуттю необхідних навичок для ефективної адаптації до умов навчання; виявлення та усунення складнощів взаємодії учасників інклюзивного процесу, тощо [15, с. 98].

Соціальні технології – спрямовані на забезпечення соціалізації людей з особливими освітніми потребами, зокрема їх соціально-побутової, соціально-педагогічної, соціально-культурної та соціально-трудової адаптації, подолання їх соціальної ізоляції, сприяння збереженню і підвищенню соціального статусу та залучення до сфер суспільного життя. Важливу роль в цьому процесі відіграє залучення системи соціального захисту на економічну підтримку, забезпечення людини з особливими потребами відповідними видами соціальних послуг, допомог, субсидій тощо. Ключову роль в організації інклюзивного навчання відіграють тьютори, що забезпечують соціальний супровід в інформаційному, архітектурному і транспортному просторі не тільки навчального закладу.

Оскільки проблема бар'єрності освітнього середовища ще далека від вирішення, студентам з вадами зору, ОРА та деяким іншим вадами може знадобитися допомога тьютора-супроводжувача. Головною метою соціального тьюторського супроводу – допомога людині з інвалідністю у розв'язанні індивідуальних, соціально-побутових, економічних, інформаційних та транспортних проблем в процесі інклюзивного навчання.

Її складовими є невідкладна медична допомога, консультативно-профілактична та реабілітаційно-відновлювальна підтримка і передбачає:

- створення в навчальному закладі та організацію роботи медичного кабінету і реабілітаційної зали з відповідним оснащенням;

- постійний контроль за станом здоров'я людей з особливими освітніми потребами; розроблення індивідуальних програм фізичної реабілітації на основі рекомендацій МСЕК;

- медичний супровід спортивних та культурно-масових заходів; організацію наукових досліджень;

- підвищення кваліфікації викладачів інклюзивних груп з надання невідкладної медичної допомоги та основ медичних знань, тощо [38, с. 25].

Технічні технології – передбачають забезпечення особливими технічними засобами учасників інклюзивного навчання в залежності від виду нозології, а саме: спеціалізований технічний супровід навчання, метою якого є забезпечення адаптивними технічними засобами та спеціальними технологіями навчання. Застосування технічних технологій повинно компенсувати функціональні обмеження людей з інвалідністю, які утруднюють пересування в освітньому просторі та унеможливають сприйняття ними навчального матеріалу. Адаптивні технічні засоби навчання – це програмно-апаратне забезпечення, що містить увесь арсенал сурдо-, тифло технічного та іншого спеціалізованого обладнання залежно від нозології учасників інклюзивного навчального процесу. Важливу роль в організації інклюзивного навчально-виховного процесу відіграють також спеціальні технології навчання-комп'ютерні, інформаційні, мультимедійні, тощо.

Архітектурні технології – передбачають усунення перешкод-бар'єрів середовища, в яких живе та навчається учасник інклюзивного процесу. Безбар'єрне середовище є основною передумовою інтеграції людей з обмеженими можливостями у суспільство, їх доступу до повноцінної освіти, працевлаштування, усунення соціально-побутових форм ізоляції. Перешкоди з якими зіштовхуються люди з обмеженими можливостями класифікуються як явні та приховані. До явних відносяться: фізичні (архітектурні бар'єри, недоступний транспорт); інформаційні (коли формат подачі інформації її недоступною, наприклад, коли на світлофорі для незрячої людини горить

тільки світло без звукового супроводу, або для глухого наявний тільки звуковий сигнал без наочного). Приховані перешкоди можуть носити інституційний характер (законодавчо виписано про неможливість здійснення якоїсь дії через заборони або не передбачення законодавством) та поведінковий (коли через відношення суспільства або органів місцевого самоврядування неможливо вирішити питання перенесення паркану на кілька метрів в сторону щоб можна було проїхати візком, або поставити транспортний засіб яким керує людина з особливими потребами тощо). Саме недотримання архітектурної доступності, заважає сьогодні людям з обмеженими можливостями відчувати повноправними членами суспільства, яка обмежує їх свободу пересування, отримання послуг, тощо [18, с. 31].

Зважаючи на технології, які ми охарактеризували, можна стверджувати, що чіткість та забезпечення кожної з них відповідним інструментарієм створить умови для впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України.

### **2.3. Реалізація публічно-управлінських функцій соціальної роботи в системі інклюзивної освіти України**

У сучасній науці процес інклюзії людини з інвалідністю розглядається як процес включення в освітню систему й соціальне середовище, які зазнають змін, підлаштовуючись до потреб людини з інвалідністю. Феномен інклюзивної освіти є надзвичайно багатограним, оскільки задоволення освітніх потреб людей з інвалідністю має специфічні риси у залежності від їхніх вікових, нозологічних, психологічних та інших характеристик.

Формування інклюзивної освіти як важливого компоненту системи освіти є наслідком гуманізації суспільних відносин, зростання ролі особистості як найвищої суспільної цінності. Сьогодні ознакою цивілізованості конкретного суспільства виступає також і наявність розробленої державної політики щодо освіти осіб з інвалідністю, конкретних

програм її реалізації, сформованих організаційних форм та суб'єктів її втілення.

Унікальність феномену інклюзивної освіти полягає у його бутті на перетині педагогіки, медицини, соціальної роботи, що з одного боку сприяє теоретичному осягненню в рамках кожної з наукових галузей, а з іншого не завершується формуванням цілісного уявлення щодо нього.

Інклюзивна освіта найбільш повно у вітчизняній науковій літературі постає як предмет педагогічних та психологічних досліджень. У той же час є підстави говорити про те, що інклюзивна освіта взаємодіє також і з системою соціальної роботи, вирішуючи її завдання. Саме тому метою цієї роботи є з'ясування особливостей реалізації функцій соціальної роботи в системі інклюзивної освіти.

У рамках вітчизняних досліджень теорії соціальної роботи виокремлюються її базисні (серед них діагностична, прогностична та перетворююча) та спеціальні (превентивна, комунікативна, організаторська, правозахисна, психотерапевтична, рекламно-пропагандистська, соціально-педагогічна, соціально-економічна, морально-гуманістична) функції.

Діагностична функція передбачає вивчення суб'єктом соціальної роботи особи чи групи осіб, що є клієнтами соціальної роботи, з метою з'ясування особистісних, демографічних характеристик, впливу середовища, особливостей міжособистісних та внутрішньогрупових відносин, у тому числі конфліктів, готовності до взаємодії із соціальним працівником, що завершується формулюванням проблеми, яка має бути розв'язана в процесі роботи з клієнтом.

Прогностична функція – визначення мети і міри втручання соціального працівника; прогнозування, програмування й проектування процесів розв'язання проблем клієнтів. В. Бочарова і Г. Філонов визначили перетворюючу функцію як «конструктивні зміни в соціумі та системі життєзабезпечення людини».

Реалізація превентивної чи профілактичної функції спрямована на утворення та функціонування правових, психологічних, соціально-медичних, педагогічних та інших механізмів попередження і подолання негативних соціальних явищ через організацію соціотерапевтичної, соціально-побутової, психолого-педагогічної, медичної, правової та іншої допомоги. Виконання цієї функції включає, за визначенням Мартина Блума, науково обґрунтовані і своєчасно вжиті соціальним працівником заходи, спрямовані на запобігання виникненню можливих життєвих колізій в окремих індивідуумів та в групах ризику; збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я людей; сприяння їм у досягненні поставлених цілей і розкриття їхнього внутрішнього потенціалу (включаючи, наприклад, профілактику девіантності; формування здорового способу життя; подолання джерел стресу в самій людині і в довколишньому середовищі; створення умов для надбання клієнтом досвіду розв'язання потенційно існуючих проблем тощо) [30, с. 198].

Комунікативна функція є однією із найважливіших функцій соціальної роботи, оскільки процес комунікації є єдиним ефективним інструментом, завдяки якому реалізуються всі інші функції, що передбачають взаємодію соціального працівника і клієнта: вербальну та невербальну, усну та письмову тощо.

Організаторська функція реалізується на всіх рівнях соціальної роботи від організації нормативного регулювання діяльності системи соціального забезпечення і до самоорганізації інституцій громадянського суспільства задля виконання соціально значущих завдань.

Правозахисна функція передбачає використання системи нормативно-правових документів задля захисту прав та законних інтересів клієнта соціальної роботи в рамках повноважень органів соціального захисту чи організацій недержавного сектору. Виконання психотерапевтичної функції (за Р. Міддлменом та Г. Гольдбергом психотерапія може бути змістом соціальної роботи є комплексним вербальним і невербальним впливом

соціального працівника на когнітивну, емоційну і поведінкову сфери особистості клієнта з метою вирішення його особистісних та соціальних проблем.

П. Павленко виділяє рекламно-пропагандистську функцію, яка полягає у поширенні ідей соціального захисту людини, а також об'єктивної інформації про споживчі властивості та види соціальних послуг із метою створення попиту на них.

Соціально-педагогічну функцію у широкому сенсі трактують як поняття, що подібне до багатоаспектного поняття «функції соціального працівника» (В. Бочарова, І. Зверєва, Л. Коваль та ін.). У цьому випадку основні функції соціального працівника розглядаються крізь призму пріоритетності цілеспрямованого виховного впливу соціуму на поведінку і діяльність клієнтів.

Соціально-економічна функція розглядається як сприяння задоволенню матеріальних інтересів і потреб малозабезпечених верств населення через надання правової та організаційної допомоги для отримання державних виплат чи благодійних пожертв відповідним категоріям громадян. Морально-гуманістична функція забезпечує додання соціальній роботі високих гуманістичних цілей, створення умов для гідного функціонування людини, груп і верств у суспільстві.

У системі інклюзивної освіти, на нашу думку, реалізуються дев'ять із перерахованих вище функцій соціальної роботи. Діагностична функція соціальної роботи реалізується на етапі підготовки до входження дитини з особливими потребами до інклюзивного освітнього середовища і передбачає залучення психолого-медико-педагогічних консультацій (далі – ПМПК) різних рівнів для виявлення дітей із порушеннями психофізичного розвитку та їх психолого-педагогічного вивчення. Крім визначення навчальної програми, методів навчання та інших заходів, фахівці консультацій у разі потреби мають допомагати педагогам у розробці індивідуальної програми



навчання та складанні індивідуального навчального плану (ІНП) для дитини, яка навчається в індивідуальній чи інклюзивній формі.

Зрозуміло, що виконання діагностичної функції тільки в межах діяльності ПМПК не є достатньо ефективною, оскільки предметом діагностики стає психофізичний стан дитини, потенційна здатність її до навчання, а поза увагою залишаються особливості мікросередовища, у якому вона перебуває (родина), потенціал батьків щодо сприяння розвитку дитини тощо. Саме тому логічним було б залучення до діагностики дитини, яка має потребу в інклюзивному навчанні, та членів її родини спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді [4, с. 245].

Наявність діагностичної інформації, отриманої саме соціальними працівниками щодо дитини і її найближчого оточення, а також щодо суб'єктів шкільного середовища (педагогічний, учнівський, батьківський колективи), дозволить їм реалізовувати прогностичну функцію соціальної роботи, формуючи уявлення щодо перспектив соціальної адаптації та соціалізації дитини з інвалідністю та можливостей подолання негативних факторів на цьому шляху. У процесі інклюзивного навчання відбувається не лише засвоєння дитиною з особливими потребами знань, передбачених шкільною програмою, але й долучення до «найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі».

Таким чином здійснюється перетворювальна функція. Ефект перетворення стосується не лише дитини з інвалідністю, але й інших членів шкільного колективу, оскільки перебування у середовищі інклюзивної освіти забезпечує «найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства».

Реалізація превентивної функції соціальної роботи у процесі інклюзивного навчання відбувається завдяки здійсненню роботи з подолання проявів соціальної дезадаптації дітей з інвалідністю; попередженню конфліктів у взаєминах учнів, батьків і вчителів; стимулювання

відповідальності батьків дітей з інвалідністю за процес та результати навчання в межах їх потенційних можливостей.

Комунікативна функція, як вже згадувалося, є хоча і допоміжною, але структуроутворюючою в системі соціальної роботи, і є інструментом, що забезпечує виконання всіх інших функцій. Виконання організаторської функції соціальної роботи у інклюзивному навчанні має своїм результатом об'єднання зусиль державних та недержавних суб'єктів соціальної роботи по забезпеченню науково-методичної та матеріально-технічної бази інклюзивного навчання, акумуляцію відповідних людських ресурсів.

Правозахисна функція соціальної роботи у системі інклюзивної освіти забезпечується завдяки самій наявності в сучасній Україні інклюзивних навчальних закладів, завдяки чому реалізується ст. 53 Конституції України про обов'язковість повної загальної середньої освіти та ст. 23 про забезпечення реалізації права на освіту осіб з особливими освітніми потребами Законом України «Про освіту».

Реалізація соціально-педагогічної функції передбачає адаптацію і соціалізацію особистості; задоволення особистих і соціальних потреб дитини; організацію навчального простору; нормалізацію життя сім'ї, у якій живе дитина з особливими потребами. Реалізація морально-гуманістичної функції соціальної роботи у системі інклюзивної освіти також має велике значення з огляду на необхідність гуманізації суспільних відносин, як умови модернізації сучасного українського суспільства, до того ж «прийняття інтеграції «здоровим» населенням, кожною людиною – це тривалий процес виховання усього суспільства. Це вирощування з раннього дитинства нового покоління (а можливо, й не одного покоління), для якого інтеграція людей з особливими потребами стане частиною світогляду. Починати ж підготовку дітей до спільного навчання потрібно вже зараз, адже від того, як суспільство сприйматиме дитину з особливими потребами, залежить усе її подальше життя. Та й саме суспільство багато втрачає, якщо певна частина людської спільноти не залучена до активного і продуктивного життя» [7, с. 26].

Ще одним свідченням необхідності враховувати завдання і, відповідно, реалізовувати функції соціальної роботи у процесі інклюзивного навчання є той факт, що теоретики інклюзивної освіти базовим положенням цієї концепції вважають ідею доручення до інклюзивного навчання насамперед дітей з особливими освітніми потребами. Тобто тих, які мають потребу в особливих педагогічних методиках і навчальних програмах. Це, зокрема, знаходить підтвердження у Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 р. Визначаючи категорії дітей, що можуть бути залучені до інклюзивного навчання, автори Порядку пишуть: «Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваність класів з інклюзивним навчанням становить не більш як 20 учнів, із них: – одна-три дитини з розумовою відсталістю або вадами опорно-рухового апарату, або зниженим зором чи слухом, або затримкою психічного розвитку тощо; – не більш як двоє дітей сліпих або глухих, або з тяжкими порушеннями мовлення, або складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), або тих, що пересуваються на візках».

Проте існують певні категорії дітей з інвалідністю, які не мають особливих освітніх потреб, але мають потребу в інклюзивному навчанні, насамперед, як у засобі соціальної роботи, але не можуть її задовольнити у зв'язку з відсутністю нормативної визначеності їхнього права на таку освіту.

У якості прикладу розглянемо проблему реалізації права на освіту дітей з онкологічними захворюваннями. Передусім необхідно зазначити, що протоколи, за якими відбувається лікування онкологічних, і особливо онкогематологічних захворювань дітей в Україні, передбачають довготривале (до 1 року) і майже безперервне перебування дитини у лікувальному закладі. Однак у переважній більшості дитячих онкологічних відділень України не передбачена організація навчання із залученням педагогів найближчих загальноосвітніх закладів, тому відбувається

порушення одного із конституційних прав громадянина на повну загальну середню освіту (ст. 53 Конституції України).

Завершення лікування актуалізує для дітей та їхніх батьків проблему продовження отримання середньої освіти. Діти, хворі на онкологічні захворювання, мають статус дитини-інваліда. Наслідком лікування для них є стійкі розлади здоров'я, які мають усі діти в тих чи інших комбінаціях: вади системи імунітету, порушення у функціонуванні системи кровотворення, серцево-судинні захворювання, порушення у функціонуванні периферійної нервової системи, функціональні розлади гепатобіліарної системи та шлунково-кишкового тракту, викликані проведенням хіміотерапії, зниження рівня слуху як наслідок лікування певними групами антибіотиків та протигрибковими препаратами тощо.

Для особистості дитини, хворої на онкологію, характерними є різноманітні тривожні стани, страхи. Внаслідок постійного перебування разом із матір'ю і великою мірою залежності від неї у ситуаціях переживання фізичного та душевного болю, безпорадності та безпомічності, відбувається, особливо у дітей молодшого віку, повернення до відносин, що характерні для матері і дитини на ранніх етапах розвитку останньої. Лікування переважної більшості випадків дитячої онкології на тому чи іншому етапі супроводжується перебування у реанімаційному відділенні медичного закладу. Інструкції МОЗ дозволяють перебування батьків із дитиною в реанімації, проте лише за згоди медичних працівників, які надають її вкрай неохоче. Різке погіршення самопочуття, ситуація фізичного та морального страждання за відсутності батьківської підтримки перетворює досвід перебування у реанімації на психотравмуючий фактор, що потенційно може стати причиною посттравматичного стресового розладу.

Отже, наявність подібного роду характеристик соматичного та психологічного стану дитини, хворої на онкологічне захворювання, впливає на вибір оптимального варіанту продовження навчання. На перший погляд, очевидним виявляється віддати перевагу продовженню індивідуального

навчання. Проте за наявності переваг, що визначають його порівняну безпечність для здоров'я дитини, він має багато недоліків у педагогічному вимірі. Зокрема, у відповідності до норм часу для організації індивідуального навчання для дитини, яка не має особливих педагогічних потреб, виділяється для учнів молодших класів лише п'ять академічних годин на тиждень з предметів, за якими відбувається оцінювання. Тобто, індивідуальне навчання фактично передбачає значну роботу батьків із навчання дитини, а допомога вчителя носить переважно методичний характер. Крім того, дисципліни, за якими дитина не атестується, засвоюються також шляхом самоосвіти. Проте очевидно, що успішна організація індивідуального навчання передбачає врахування великої кількості факторів, що мають співпасти: наявність достатнього рівня педагогічних здібностей та дисциплінованості батьків у організації навчання, наявність професійної відданості вчителя і, найголовніше, сформованість мотивації до навчання у дитини. Цей останній фактор є чи не найбільш значущим.

Провідною мотивацією дитини, хворої на онкологію, є мотивація на одужання. Зважаючи на те, що пік захворюваності на онкогематологічні хвороби, що займають перше місце у структурі дитячої онкології, припадає на 2-4 роки (47% випадків), навчальна мотивація у дітей, що завершили лікування, не сформована взагалі, і у ситуації індивідуального навчання формуватиметься надзвичайно складно.

Інша категорія дітей, які на момент маніфестації хвороби вже були учнями шкіл, відчуває складнощі у зміні провідної мотивації із одужання на навчання. Звичайно, що альтернативою індивідуальному навчанню стають інтеграція (реінтеграція) до класу масової школи чи інклюзивна освіта. Інтеграція (реінтеграція) до класу масової школи в більшості випадків є не найприйнятнішою формою залучення онкохворої дитини до навчання.

Як вже зазначалося, такі діти мають стійкі розлади здоров'я, мають потребу у регулярних консультаціях психолога. Звичайний шкільний клас великої наповненості (більше 20 чоловік) є потенційно конфліктним

середовищем, у якому педагогу дуже важко виокремлювати всі проблемні ситуації, що можуть стати конфліктогенами. Перебування ж онкохворої дитини у такій групі, участь у конфліктній взаємодії може стати додатковим фактором, що вплине на її психологічний стан, і у найгіршому випадку призводитиме до виходу з ремісії [3, с. 45].

Також необхідно зважати на те, що у такої дитини наявні суттєві вади імунітету, що унеможлиблює її безпечне перебування у великих дитячих колективах, яким властива активна циркуляція інфекційних (насамперед, респіраторно-вірусних) захворювань. Тому окрема категорія батьків онкохворих дітей віддає перевагу індивідуальному навчанню протягом усього часу (як правило п'ять років), на який дитина отримує інвалідність. Втім, прагнучи зберегти фізичне здоров'я дитини, батьки мимоволі сприяють виникненню проблем із її соціальною адаптацією та соціалізацією. Саме тому інклюзивні класи могли б стати ідеальним варіантом для навчання дітей із онкопатологією.

Невеликий класний колектив, залучення до роботи в класі психолога сприятимуть низькому рівню конфліктності. Взаємодія інших учнів з особливою дитиною сприятиме формуванню гуманного відношення до всіх людей, незважаючи на їхні особливості. Дитина з інвалідністю отримує можливість для нормальної соціалізації в середовищі своїх однолітків, що визначить її подальшу життєву успішність. Заняття з реабілітологом забезпечують відновлення фізичного здоров'я онкохворої дитини. Асистент вчителя має можливість відслідковувати емоційний та фізичний стан особливих дітей. Педагог, зважаючи на малу наповненість класу, має можливість застосовувати велике розмаїття педагогічних прийомів для формування сильної навчальної мотивації у всіх учнів, включаючи дитину з інвалідністю, що врешті сприятиме зростанню загальної академічної успішності учнів.

Отже, у деяких випадках потреба у інклюзивному навчанні безпосередньо не пов'язана з наявністю особливих освітніх потреб у дитини,

проте відсутність нормативно визначеного права на участь у системі інклюзивної освіти фактично може призводити до її соціальної дезадаптації.

Висновки.

Таким чином, є підстави говорити про те, що інклюзивна освіта взаємодіє і з системою соціальної роботи, вирішуючи її завдання. В системі інклюзивної освіти, на нашу думку, реалізуються:

- діагностична функція соціальної роботи (на етапі підготовки до входження дитини з особливими потребами до інклюзивного освітнього середовища);

- прогностична функція (формування уявлення щодо перспектив соціальної адаптації та соціалізації дитини з інвалідністю та можливостей подолання негативних факторів на цьому шляху);

- перетворювальна функція (засвоєння дитиною з особливими потребами знань шкільної програми, долучення до найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі);

- превентивна функція (здійснення роботи з подолання проявів соціальної дезадаптації дітей з інвалідністю; попередження конфліктів у взаєминах учнів, батьків і вчителів; стимулювання відповідальності батьків дітей з інвалідністю за процес та результати навчання в межах їх потенційних можливостей);

- комунікативна функція (інструмент, що забезпечує виконання всіх інших функцій);

- організаторська функція (об'єднання зусиль державних та недержавних суб'єктів соціальної роботи у забезпеченні науково-методичної та матеріально-технічної бази інклюзивного навчання, акумуляція відповідних людських ресурсів);

- правозахисна функція (реалізація конституційного права на освіту);

- соціально-педагогічна функція (адаптація і соціалізація особистості; задоволення особистих і соціальних потреб дитини; організація навчального

простору; нормалізація життя сім'ї, у якій живе дитина з особливими потребами);

– морально-гуманістична функція (гуманізація суспільних відносин в умовах модернізації сучасного українського суспільства) [9, с. 6].

Важливою проблемою сучасної інклюзивної освіти в Україні є наявність певної категорії дітей з інвалідністю, які не мають особливих освітніх потреб, проте мають потребу в інклюзивному навчанні (як засобі соціальної роботи), але не можуть її задовольнити, насамперед, у зв'язку з відсутністю нормативної визначеності їхнього права на інклюзивну освіту.



### РОЗДІЛ 3

## ЕМПЕРИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПУБЛІЧНО-УПРАВЛІНСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

### 3.1. Аналіз інклюзивного освітнього середовища України та зарубіжного досвіду впровадження інклюзивної освіти

У 1970-х роках у розвинутих країнах Західної Європи розпочалася перебудова спеціальної освіти, як основної форми здобуття освіти для дітей із ООП визначено інтегроване й інклюзивне навчання.

У Європі кількість дітей з особливими освітніми потребами становить 15 млн. Такі діти здебільшого закінчують середню школу з невисоким рівнем кваліфікації і достатньо часто стають безробітними або не є економічно активними. Якщо ці діти не мають достатнього рівня підтримки в освітніх закладах, їхній розвиток буде повільним, а родини піддаватимуться значному навантаженню [1].

Серед європейських країн Італія посідає чільне місце у впровадженні ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, оскільки однією з перших визнала інтегративне та інклюзивне навчання найприйнятнішою для неповносправних дітей формою здобуття освіти.

Під тиском громадськості у 1971 р. в Італії був ухвалений новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначив статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами в розвитку, забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку. У 1977 р. були розроблені додатки до «Закону про освіту», які визначали, що діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу домівки та навчатися у класах разом зі своїми однолітками; наповнюваність класів не може перевищувати 20 учнів;

у такому класі можуть навчатися не більше 2 дітей з порушеннями; спеціальні класи в масових школах анулюються; школярі з особливими освітніми потребами мають бути забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, які працюють з ними за узгодженими програмами; у класах із сумісним навчанням мають працювати спеціальні педагоги разом з учителями. В оновленому «Законі про освіту» 1992 р., у розділі про навчання дітей з особливими потребами, серед пріоритетів визначено: роботу щодо взаємодії шкіл з установами різного підпорядкування з метою надання всебічної допомоги школярам з особливими освітніми потребами різнопрофільними фахівцями, які мають працювати узгоджено та в тісному контакті; залучення батьків до процесу навчання дітей з особливостями розвитку тощо.

Дані, які наводить відомий італійський дослідник В. Бенети, свідчать, що нині в країні понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу. В освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються спеціалісти служб охорони здоров'я. Співробітники цих служб організують інклюзивне навчання, діагностуючи дітей і визначаючи їхні потреби, надають консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації. У масових муніципальних закладах (і в дошкільних, і в шкільних) працюють асистенти вчителів, які надають допомогу школярам з обмеженими можливостями здоров'я та разом з педагогом класу відповідають за успішність учнів з особливими потребами.

У Німеччині теж відбулося подібне реформування освітньої галузі, що забезпечило кожній дитині з ООП право на освіту, вибір навчального закладу та психолого-педагогічний супровід незалежно від ступеня складності порушення.

Ухвалені в 1972 р. Рекомендації з організації спеціального навчання надали батькам право вибору закладу освіти для дитини з ООП, учням спеціальних шкіл – відвідувати уроки з окремих предметів у звичайній школі, учням загальноосвітніх шкіл – отримувати реабілітаційні послуги, а також дозволили проведення інших спільних заходів.

Психолого-педагогічний супровід учнів інклюзивних класів залежно від територіально-адміністративного регіону (землі) Німеччини забезпечується педагогічними центрами, медико-соціальними службами, ресурсними центрами, реабілітаційними закладами, які функціонують у землях країни та фінансуються з місцевих бюджетів.

У Швеції з прийняттям у 1989 р. нового закону «Про загальну середню освіту» інклюзивне навчання визначене основною формою навчання дітей із ООП. Для реалізації норм закону істотно збільшено фінансування закладів ЗСО, оновлено освітні нормативно-правові акти, що забезпечили право педагогів працювати із дітьми з ООП за індивідуальними навчальними планами.

В усіх територіальних округах країни діють центри дитячої реабілітації, де діти з ООП отримують необхідну допомогу. Спеціалісти таких центрів визначають потребу дитини та входять до складу групи, фахівці якої розробляють для неї індивідуальний освітній маршрут, навчальні програми та визначають реабілітаційні, корекційно-розвиткові послуги.

У підпорядкуванні Міністерства освіти Швеції функціонує Агентство спеціальної освіти, чия діяльність націлена на надання підтримки сім'ям із дітьми з ООП, закладам освіти з інклюзивним навчанням і сприяння органам місцевої влади у створенні необхідних умов для навчання таких дітей.

З 1995 р. освіта у Швеції спрямована на реформування спеціальних шкіл шляхом створення на їх базі ресурсних центрів, у країні функціонують спеціальні школи для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, з труднощами в навчанні та комплексними порушеннями розвитку.

У Нідерландах система освіти характеризується різноваріантністю надання освітніх послуг дітям із ООП та правом батьків вибирати заклад освіти для своєї дитини. Прийнятим у 1994 р. законом «Крок за кроком до школи» врегульовано взаємодію загальноосвітніх і спеціальних шкіл у наданні якісної освіти учням із ООП шляхом використання спільних кадрових, навчально-методичних та інших ресурсів.

У Бельгії право на освіту дітей із ООП регулює закон «Про спеціальну освіту». В 1978 р. до нього внесено зміни, відповідно до яких батькам надано право обирати заклад освіти для своєї дитини, а дітям із ООП – певний час навчатись у звичайних школах, при цьому корекційно-розвиткові послуги отримувати у спеціальній школі, таким чином усунуто бар'єри між спеціальною й загальною системами освіти. Основними службами підтримки дітей із ООП в умовах сумісного навчання є психолого-медико-соціальні центри, що забезпечують надання спеціальних додаткових послуг учням, котрі їх потребують.

Можливість навчання дитини у спеціальній школі визначають служби психолого-медико-соціального супроводу. В Бельгії функціонують спеціальні школи восьми видів, а саме: для дітей із порушеннями зору, слуху, інтелектуального розвитку (легкого, середнього й важкого ступеня), емоційно-вольовими порушеннями, розладами поведінки, із фізичними розладами, соматичними порушеннями і труднощами в навчанні.

У країні діють заклади ЗСО різних типів, зокрема спеціальні школи для дітей із порушеннями слуху, зору опорно-рухового апарату, важкими порушеннями мовлення, хронічними захворюваннями, порушеннями інтелектуального розвитку, поведінки, з проблемами в навчанні й комплексними порушеннями розвитку. За наявності в загальноосвітній школі дітей, котрі потребують особливої уваги та допомоги, до його штату вводиться спеціальний педагог, який опікується учнями з ООП, надає консультативну допомогу їхнім батькам і вчителям.

У Австрії у 1993 р. прийнято закон «Про освіту», котрим закріплено право батьків на вибір закладу освіти для навчання своєї дитини, регламентовано функціонування інклюзивних і спеціальних закладів освіти для дітей із порушеннями слуху, зору, інтелектуального розвитку. Для координації роботи педагогічних працівників в інклюзивних класах у системі освіти Австрії створено центри спеціальної освіти, фахівці яких діагностують дітей, консультують учителів, надають навчально-методичну допомогу педагогам та батькам учнів із порушеннями розвитку, несуть відповідальність за навчання дітей із ООП в інклюзивних школах і координують роботу всіх спеціалістів, залучених до процесу освіти таких дітей.

Система інклюзивної освіти в багатьох країнах ЄС формується на основі концепції, сформульованої Т. Бутом. Цей учений визначав, що інклюзивна освіта є процесом розширення участі та зменшення виключення з культури, навчальних програм та суспільства загальноосвітніх шкіл, у яких навчаються діти з ООП.

З метою створення умов для забезпечення розвитку дітей з ООП уряди різних країн розробляють та впроваджують різні державні програми. Ці програми, відомі як «цільові програми сприяння», містять спеціальні коротко- та довгострокові завдання, що дозволяє вчителям освітніх закладів допомагати дітям з ООП адаптуватися в закладах освіти. Адаптація відбувається за рахунок використання персоналізованих програм, які враховують потреби дітей з ООП, дозволяють опанувати основні навчальні програми початкової та середньої школи.

Формуються спеціалізовані програми з урахуванням типу потрібної адаптації, що, у свою чергу, відповідає ступеню та характеру захворювання. Застосування таких принципів дає можливість фахівцям сфери освіти оцінити досягнутий прогрес дітей з ООП.

Хоча в більшості країн провідну роль в організації процесу навчання дітей з ООП відіграють міністерства освіти, останніми роками, на фоні

процесів децентралізації, усе більшого значення набувають управлінські рішення місцевих органів влади. Підставою для таких змін є більша гнучкість дій місцевих державних органів та зростаючі можливості місцевих бюджетів. Такі тенденції спостерігаються у Великобританії, Чехії та Нідерландах. У цих країнах відбувається зміщення ресурсів до тих, хто перебуває поруч з дітьми та безпосередньо бачить та знає їхні потреби. Таким чином місцева влада може принести користь більшій кількості учнів з ООП.

У країнах ЄС розвиток інклюзивної освіти підтримує Європейська Комісія спільно з EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) та ЮНЕСКО. При цьому слід зазначити, що в країнах ЄС існують різні підходи до використання спеціальних закладів середньої освіти (див. Додаток А, рис. 1) [2]. Європейські країни з вибірконими шкільними системами, до яких передусім належать Нідерланди, Німеччина та Франція, мають відносно більшу кількість спеціалізованих шкіл, а в Італії та Греції усі діти навчаються здебільшого в загальних школах. У 14 країнах ЄС школи або місцева влада отримують додаткові ресурси для учнів з ООП, зарахованих до загальноосвітніх навчальних закладів. Ці додаткові ресурси можна тлумачити як свідчення комплексної політики щодо учнів з ООП [3].

Помітні відмінності в показниках щодо частки дітей з ООП пояснюються методологічними підходами до визначення дітей з особливими потребами в різних країнах ЄС. Ісландія виділяється як країна з найбільшою часткою дітей з ООП, а в інших країнах частка таких дітей коливається від 1,5 % у Швеції до 9 % в Естонії [4].

Статистичні дані Ісландії враховують кількість дітей, які потребують допомоги в полегшенні читання, на противагу цьому, Греція та Швеція обліковують лише тих дітей, які відвідують спеціальні програми і зараховані до спеціальних шкіл або спеціальних класів.

Як бачимо, найбільша частка дітей з ООП, які навчаються у спеціальних навчальних закладах, від загальної кількості учнів спостерігається в Бельгії, Німеччині, Словенії, Латвії та Нідерландах (див.

Додаток А, рис. 1). Водночас найменші показники мають Норвегія, Кіпр, Мальта, Іспанія, Португалія та Швеція.

У Європі поширеною практикою є трансформація спеціалізованих шкіл у ресурсні центри, які поступово об'єднуються в потужну мережу. Завданням таких центрів є розробка і поширення навчальних матеріалів та методик, підтримка загальноосвітніх шкіл, а також батьків дітей з ООП. Деякі з таких центрів мають завдання національного рівня, особливо щодо конкретних цільових груп, а інші у своїй діяльності сфокусовані на завданнях регіонального рівня. Прогресивний досвід у роботі ресурсних центрів мають Австрія, Норвегія, Данія, Швеція та Фінляндія [5].

Одним із пріоритетних напрямів державної політики нашої держави проголошено створення інклюзивного освітнього середовища. Як і в більшості країн світу, в Україні концепція інклюзивної освіти застосовується, як правило, до людей, які мають особливі потреби, інвалідів та біженців. Проблеми інклюзивної освіти пов'язана насамперед, з тим що чисельність дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно зростає. На сьогодні дітей, які потребують корекції фізичного та(або) розумового розвитку, в Україні понад 1 млн., що становить 12% від загальної чисельності дітей у країні.

Сьогодні в Україні розроблено Концепцію розвитку інклюзивної освіти (з 2010 року), яка спрямована на виконання вимог міжнародних нормативно-правових документів та на розробку механізмів впровадження інклюзивної освіти. У цьому документі визначено, що інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з ООП шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Метою концепції є діяльність, спрямована на: формування нової філософії суспільства – позитивного ставлення до дітей та особистостям з

порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю; створення умов для реалізації державної політики забезпечення конституційних прав і гарантій дітям з особливими освітніми в сфері освіти; удосконалення системи освіти та соціальної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, через впровадження інноваційних технологій, а саме інклюзивного навчання, з використанням адаптованого міжнародного досвіду [6].

В Україні відбулися зміщення акцентів соціальної політики держави стосовно інвалідів у бік формування суспільної свідомості щодо сприйняття їх як рівних членів суспільства та необхідності створення для цих громадян умов для повноцінного життя, у тому числі здобуття освіти [7]. Важливим є і те, що питання впровадження інклюзивної освіти стає пріоритетним для державних інституцій. Одним з основних напрямків розвитку сучасної освіти в Україні є забезпечення рівних прав на освіти для всіх дітей, у тому числі й дітей з інвалідністю, дітей з особливими освітніми потребами та соціально вразливих груп. Реформування освіти в Україні у напрямку інклюзії підтверджується численними змінами в практичній діяльності закладів освіти, у законодавстві України та узгоджується згідно з основними міжнародними документами у сфері забезпечення рівних прав. Україною ратифіковано основні міжнародні документи у сфері забезпечення прав дітей та прав людей з інвалідністю, згідно зі світовими стандартами освіти, соціального захисту та охорони здоров'я. З 2016 по 2021 рік в Україні впроваджується інклюзивний підхід щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами та створюється нове освітнє середовище, яке формується на ідеях та принципах інклюзії. Доволі важливим є й той аспект, що в Україні виділено значне державне фінансування – 504 мільйонів гривень на 2020 рік, щоб діти з особливими освітніми потребами мали рівні можливості та доступ до освітніх послуг. З кожним роком збільшується як кількість учнів так і класів з інклюзивною формою навчання.

Система інклюзивної освіти України проходить фазу становлення. Її подальший розвиток залежить від принципів державної політики, яка, у свою



чергу, повинна спиратися на можливості державного та місцевих бюджетів. Підходи до надання освітніх послуг для дітей з особливими потребами, що використовуються в Україні, сформовані за радянських часів. Вони передбачають навчання таких дітей у спеціальних закладах, що призводить до глибокої сегрегації суспільства та виключає їх з активного соціального життя.

Багато причин повільного просування реформ у сфері освіти з питань забезпечення прав дітей з особливими потребами обумовлюється неготовністю суспільства до сприйняття їхньої присутності серед звичайних учнів у звичайних загальноосвітніх школах. Складність цього процесу також полягає в необхідності розробки та впровадження нових педагогічних підходів, що передбачають активне використання інноваційних технологій, створення нових комплексних програм розвитку особистості дитини, забезпечення її психологічного супроводу.

Для України важливим чинником формування системи інклюзивної освіти було приєднання до низки важливих міжнародних договорів. Передусім, це Конвенція ООН про права дитини (ратифікація – 1991 р.), «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993 р.), Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами та Рамка дій щодо освіти осіб з особливими потребами (1994 р.), Конвенція про права осіб з інвалідністю (2009 р.).

Принципи, закладені в наведених міжнародних документах щодо інклюзивної освіти, знайшли відображення в законодавчих нормах України. Так, Закон України «Про освіту» визначає поняття «індивідуальна програма розвитку». Така програма є документом, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з ООП, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини.

Системно про інклюзивну освіту в Україні заговорили лише у 2014 році. У жовтні 2016 року народні депутати підтримали редакцію проекту

закону №3491-д «Про освіту». Революційність законопроекту полягала у запровадженні системи інклюзивної освіти на законодавчому рівні та визначенні розмаїття форм здобуття освіти, передбачаючи дистанційну, мережеву та змішану форми. Важливим також є впровадження загальнонаціонального проекту «Інклюзивна освіта –рівень свідомості нації». 2016-го року він стартував у Запорізькій області (Наказ Міністерства освіти і науки України № 836 від 15.07.2016), а зараз розповсюджений вже по всіх областях України. У рамках експериментального проекту головним завданням було розробити та апробувати модель упровадження інклюзивної освіти в регіоні та по всій Україні, завдяки якій всі ЗНЗ будуть готові прийняти на навчання дітей з особливими освітніми потребами. З 5 липня 2017 року в Україні закріплюється право на освіту осіб з особливими освітніми потребами та надається їм можливість здобувати освіту в усіх навчальних закладах, в тому числі безкоштовно в державних і комунальних навчальних закладах, незалежно від «встановлення інвалідності» (Закон «Про інклюзивну освіту»).

За п'ять років впровадження інклюзивної освіти (2016-2021) кількість учнів із особливими освітніми потребами виросла у 7 разів (див. Додаток А, рис 2.). За останніх п'ять років спостерігається значне збільшення кількості учнів, які навчаються в інклюзивних класах (у 2016/17 н. р. – 4180 учнів, у 2017/18 н. р. – 7179 учнів, у 2018/19 н. р. – 11839 учнів, у 2019/2020 н. р. – 19345 учнів, у 2020/2021 н. р. – 25 078 учнів). Це пов'язано, як зі збільшенням кількості батьків, які віддають перевагу навчанню дитини в закладі освіти за місцем проживання родини, а також з удосконаленням нормативно-правової бази щодо освіти дітей з особливими потребами (Офіційний сайт Державної служби статистики України).

Також можна спостерігати збільшення кількості інклюзивних класів (див. Додаток А, рис.3), а саме зростання кількості класів у 7 разів: 2016/2017 н. р. – 2 715 класів; 2020/2021 н. р. – 18681 класів. Відповідно до збільшення

кількості інклюзивних класів, також необхідно говорити й про збільшення кількості ЗСО, з інклюзивними класами (див. Додаток А, рис.4).

У 2020/2021 н. р. для дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку створено: 4 369 спеціальних груп у 1630 закладах дошкільної освіти, де 61 668 дітей здобувають дошкільну освіту; 3 796 інклюзивних груп у 2 242 закладах, де виховуються 6 849 дітей.

У 2020/2021 н. р. в 708 закладах професійної (професійно-технічної) освіти навчалися 4 223 учнів.

З 2016/2017 н.р. по 2020/2021 н. р. спостерігаємо збільшення кількості асистентів учителя у 8,4 рази (див. Додаток А, рис.5) : 2016/2017 н. р. – 1 825 асистентів; 2020/2021 н.р.– 17 215 асистентів;

Безбар'єрність архітектури закладів загальної середньої освіти за 2020/2021 н.р досягнуто: до першого поверху – 79,5 % (1 1775 закладів); до другого поверху – 0,6 % (90 закладів); до третього – 0,4 % (65 закладів); до четвертого і наступних – 0,1 % (21 заклад).

Обсяги субвенції на надання підтримки особам із особливими освітніми потребами становили: у 2017 р. – 209,46 млн грн; у 2021 р. – 504,4 млн грн.

Для забезпечення учнів з особливими освітніми потребами підручниками у 2021 році з державного бюджету виділено 52 421,08 тис грн.

Таким чином, сегмент інклюзивної освіти зростає, а діти з ООП дістали можливість здобути освіту нарівні зі своїми однолітками.

У 2018 р. розпочато масштабну реформу системи оцінки особливих освітніх потреб, яка передбачає реорганізацію мережі психолого-медико-педагогічних консультацій та створення територіально доступної, уніфікованої мережі інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

За три роки в Україні розбудована і продовжує функціонувати мережа інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Вони забезпечують системний, кваліфікований психолого-педагогічний супровід здобувачів дошкільної та загальної середньої освіти.

Постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 затверджено Положення про інклюзивно-ресурсний центр. Для методичної підтримки таких центрів у областях і м. Києві утворено мережу з 25 ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти. Положення про такі центри затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 № 617.

ІРЦ забезпечені за рахунок держави заробітною платою, обладнанням відповідно до розробленого Міністерством освіти і науки України переліку (наказ МОН від 03.05.2018 № 447), 699 комплектами сучасних світових методик для проведення комплексної оцінки розвитку дітей. Станом на 1 січня 2021 р. налічувалося 633 ІРЦ, де 151 427 дітей пройшли комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку (див. Додаток А, рис.6).

Протягом трьох останніх років спостерігається поступове зростання чисельності учнів з ООП в інклюзивних класах опорних закладів освіти порівняно із загальною кількістю учнів у інклюзивних класах закладів ЗСО.

А саме у 2018/2019 н. р. в інклюзивних класах опорних закладів навчалось 11 % загальної чисельності учнів із ООП у інклюзивних класах закладів ЗСО, у 2019/2020 н. р. – 12,9 %, у 2020/2021 н. р. – 15,3 % (див. Додаток А, рис.7).

У 2020/2021 н. р. у опорних закладах ЗСО здобували освіту 6 210 учнів із ООП, 3 847 із них навчалися в інклюзивних класах. За три роки збирання освітньої статистики про організацію інклюзивної освіти в опорних закладах спостерігається збільшення майже вдвічі (в 1,98 рази) чисельності учнів із ООП, котрі навчаються в опорних закладах освіти, і майже втричі (у 2,96 рази) учнів, які навчаються в інклюзивних класах таких закладів освіти (див. Додаток А, рис.7).

Впродовж останніх років питання впровадження та розвитку інклюзивної освіти в Україні як бачимо набуло неабиякої актуальності. Поступово вдосконалюється законодавство, збільшується мережа закладів освіти, та, відповідно, росте чисельність дітей з особливими освітніми потребами, інтегрованих до них. В Україні зроблені перші кроки по

впровадженню інклюзивної освіти: по-перше, інтереси дітей з особливими освітніми потребами захищені на рівні Закону «Про освіту»; по-друге, зміни законодавства щодо рівного доступу дітей з ООП до освітніх послуг, які впроваджені у Законі «Про загальну середню освіту»; по-третє, з 2017 року в Україні було розпочато виділення коштів з державного бюджету на підтримку осіб з особливими освітніми потребами. Відповідно до Бюджетного кодексу України, кошти субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами направляються на проведення (надання) психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять (послуг) для дітей в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та вищої освіти I-II рівнів акредитації державної та комунальної власності.

У 2017 році відповідно до Закону України «Про Державний бюджет України» областям на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами за рахунок державної субвенції було направлено 209458,3 тис. грн, а в 2020-2021 рр. – 504458,3 тис. грн, що в 2,4 рази перевищує надані кошти в 2017 році.

Протягом останніх 5 років збільшилась кількість дітей з особливими освітніми потребами (майже в 10 разів), які інтегровані у загальноосвітні навчальні заклади (інклюзивні школи/класи).

### **3.2. Шляхи публічно-управлінського забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні**

Сьогодні інклюзивність стає одним з провідних параметрів розвитку, що грає визначальну роль у формуванні якості життя населення країни таким чином, щоб її рівень задовольняв всіх представників суспільства, всі верстви населення. Інклюзивний розвиток, перш за все, передбачає інклюзивне зростання, яка на відміну від традиційної трактовки економічного зростання, має більш ширші цілі, ніж збільшення доходів та ВВП, воно орієнтовано на

людський розвиток та зростання якості життя всього населення. Забезпечення інклюзивного зростання може відбуватися двома шляхами: по-перше, за рахунок скорочення нерівності та бідності серед населення країни, по-друге, за рахунок розширення залученості та активної участі в суспільному відтворенні якомога більшої кількості людей, в ширшому розумінні всіх бажаючих.

На Всесвітньому економічному форумі в Давосі з 2015 р. започатковано формування щорічного рейтингу країн за індексом інклюзивного розвитку (Inclusive Development Index), що передбачає оцінку економічної ефективності для уявлення більш повної картини реального рівня життя населення досліджуваних країн. Методика розрахунку індексу інклюзивного розвитку (IDI) базується на 12 показниках, які групуються по трьох групах: зростання і розвиток (що в тому числі включає очікувану тривалість здорового життя та зайнятість населення); інклюзивність (що включає показники бідності та диференціації доходів); наступність поколінь і стійкість розвитку (що включає показники екологічної, демографічної та фінансової безпеки). З усіх цих показників складаються групові індекси, а потім розраховується їх середнє арифметичне значення [8]. Згідно останнього рейтингу Україна займає 49 позицію серед країн (див. Додаток А, рис.8), що розвиваються, яким передують ще 30 розвинених країн, з показником 3,42, що свідчить про зниження індексу на 6,8 % за останні п'ять років [9].

Важливим інституціональним фактором інклюзивного розвитку регіонів є ефективна економічна політика. Державне регулювання регіональним розвитком має бути системним, непрямим, рекомендаційним і головне – стратегічним. Соціально-економічна політика регіону – це певні цілі і принципи дії адміністрації і регіональних економічних суб'єктів, а також напрями та пріоритети їх діяльності, які базуються на загальнонаціональній стратегії і враховують загальнодержавні інтереси. Комплексні адресні плани, що охоплюють всю регіональну економіку,

повинні включати індикативні показники і цільові орієнтири, систему регіональних завдань, перелік регіональних проектів і програм, контрольні баланси виробництва і розподілу стратегічно важливих ресурсів і продуктів, стратегічну прогностичну інформацію, систему стабільних економічних, фінансових, соціальних, екологічних нормативів, та інші інструменти регуляторного впливу. Необхідно збільшити повноваження регіональної влади згідно політики децентралізації і надати місцевим адміністраціям більшу свободу дій (у встановлених межах). При цьому важливим є використання досвіду проведення державної регіональної політики європейського зразка з чітким розмежуванням повноважень між ланками управління та між державними органами влади і місцевим самоврядуванням.

Важливими недоліками, що стримують інклюзивний розвиток регіонів є: безсистемність та непослідовність формування державної економічної політики; недостатньо нормативно – правова підтримка та регулювання діяльності господарюючих суб'єктів; відсутність державної системної підтримки інклюзивного розвитку на регіональному рівні; низький рівень фінансування на створення нових робочих місць в регіонах; відсутність інституційних умов взаємовідносин між учасниками; відсутність адекватного потребам інклюзивного розвитку реформування освіти; відсутність капіталовкладень в інновації.

Побудова ефективної системи інклюзивної освіти в Україні можлива на основі взаємодії різних факторів, насамперед посилення фінансування освіти, удосконалення її нормативно-правового забезпечення, поліпшення методичного та кадрового забезпечення інклюзивної освіти.

Водночас слід ураховувати, що інклюзивна освіта не лише забезпечує найкраще середовище для навчання дітей з ООП, включаючи осіб із розумовими вадами, але й допомагає усунути бар'єри та зруйнувати стереотипи їхньої поведінки на користь успішної адаптації в суспільному житті. Така концепція сприяє створенню суспільства, готового прийняти дітей з інвалідністю замість того, щоб ігнорувати їх [10].

Доступні та якісні послуги за місцем проживання дитини з ООП та її сім'ї забезпечують необхідну підтримку для розвитку, соціалізації та інтеграції дитини з ООП у суспільство, а також сприяють створенню інклюзивного освітнього середовища. В рамках дослідження потреб ключових зацікавлених сторін у забезпеченості якості освіти в аспекті впровадження інклюзивного навчання, що проведено в рамках Ініціативи «Система забезпечення якості освіти» [11] було виявлено відсутність або нестачу наступних послуг:

- корекційно-розвиткових послуг відповідно до індивідуальних освітніх потреб дитини з ООП;
- підвезення до закладу освіти та у зворотному напрямку, зокрема спеціально обладнаним транспортом для перевезення осіб з порушенням зору, слуху, опорно-рухового апарату та інших маломобільних груп населення;
- груп подовженого дня, адаптованих до потреб дітей з ООП;
- послуг позашкільної освіти (занять, гуртків тощо);
- послуги раннього втручання, зокрема консультацій батьків з питань виховання та догляду за дітьми з ООП/інвалідністю;
- соціальних послуг: супроводу під час інклюзивного навчання; психологічного консультування; денного догляду дітей з інвалідністю; тимчасового відпочинку для батьків чи осіб, що їх замінюють, які здійснюють догляд за дитиною з інвалідністю або тяжкими порушення розвитку; патронату над дитиною;
- послуг медичної та соціальної реабілітації.

Оскільки забезпечення мешканців базовими освітніми, соціальними та медичними послугами належить до повноважень територіальних громад, даний блок рекомендацій щодо шляхів забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти стосується місцевого рівня.

Органам місцевого самоврядування необхідно:



1. Забезпечити доступ дитячого населення територіальної громади до послуг ІРЦ шляхом їх утворення на території громади з урахуванням чисельності дитячого населення.

2. Передбачити витрати на відрядження фахівців ІРЦ для проведення комплексної оцінки розвитку дитини за місцем навчання та/або проживання (перебування) дитини.

3. Удосконалити механізм фінансового забезпечення відповідно до потреб дитини з ООП.

4. Передбачити збільшення оплати фахівцям за надання послуг з підтримки дітей з ООП (зокрема психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять) у закладах освіти.

5. Забезпечити залучення фахівців, особливо у сільській місцевості, до надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП відповідно до ППР, зокрема психологів, логопедів, реабілітологів, сурдопедагогів тощо, у т. ч. шляхом залучення на договірних засадах спеціалістів, які працюють у спеціальних закладах освіти, а також організації їх підвезення до закладу освіти за місцем навчання дитини.

6. Розробити методичні рекомендації з питань забезпечення інклюзивного навчання, зокрема:

- забезпечення особистісного спрямування інклюзивного навчання;
- пристосування освітнього середовища для дитини з ООП, з урахуванням її потреб та особливостей, та на засадах забезпечення безпеки дитини;
- психолого-педагогічних стратегій, навчальних матеріалів, системи та критеріїв оцінювання;
- адаптації та модифікації навчальних програм, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП;
- шляхів забезпечення дистанційної форми інклюзивного навчання.

7. Розвивати та представляти інклюзивність як одну з характеристик та цінностей територіальної громади та всіх її установ, зокрема передбачити

відповідні заходи у стратегічних документах розвитку територіальної громади.

8. Провести моніторинг стану забезпечення закладів освіти, які функціонують у територіальних громадах, щодо створення умов для навчання дітей з ООП, з урахуванням універсального дизайну та розумного пристосування.

9. Забезпечити введення достатньої кількості фахівців із соціальної роботи, зокрема для проведення консультацій для батьків дітей з ООП, а також ведення випадків сімей в складних життєвих обставинах, в яких виховуються діти з ООП.

10. Впровадити програми мотивації/соціальних гарантій для фахівців, які готові працювати на посадах асистента вчителя, логопеда, психолога для забезпечення інклюзивного навчання дітей з ООП, особливо у сільській місцевості (наприклад, соціальне житло, доплати, забезпечення здобуття другої вищої освіти зі спеціальності «корекційна педагогіка» тощо), зокрема шляхом цільових програм.

11. Забезпечити інформування населення про наявні освітні, соціальні, реабілітаційні послуги та шляхи звернення за ними, одночасно використовуючи різні канали комунікації (електронні, друковані, усні у вигляді тематичних зустрічей, обговорень, презентацій) з урахуванням особливостей цільових груп.

12. Сприяти створенню та функціонуванню груп взаємодопомоги між батьками, які виховують дітей з ООП, зокрема з інвалідністю.

## ВИСНОВКИ

Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей. Однією із форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, але визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма освіти, яка забезпечує безумовне право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов.

В Україні модель інклюзивної освіти почала набувати значення переважно за ініціативи громадських організацій. Інклюзивна освіта - це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Це процес, у якому школа намагається відповідати на потреби всіх учнів, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити рівність можливостей усіх дітей, незалежно від їхнього психофізичного стану.

Основними принципами інклюзивної освіти є:

- рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною;
- визнання здатності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього;
- забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти;
- залучення батьків до навчального процесу дітей, як рівноправних партнерів та їх перших учителів;
- навчальні програми, які ґрунтуються на особистісно - орієнтованому та індивідуальному підходах, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя;

- визнання факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини;

- використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання; командний підхід у вихованні та навчанні дітей, який передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів.

Рух назустріч інклюзії включає в себе ряд змін на рівні цілого суспільства та малої громади, які супроводжуються розробкою правових норм. Підготовка до впровадження інклюзивної освіти в Україні вже ведеться на державному рівні, прийнята низка необхідних постанов та змін до законів. Зокрема, жоден з учбових закладів не може бути зданий в експлуатацію, якщо він не обладнаний пандусами та іншим інвентарем для людей з порушеннями рухової системи.

Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами та осіб без інвалідності має свої переваги:

- не розділяє дітей з інвалідністю та їх однолітків;
- дає уявлення про те, які проблеми можуть мати інваліди, та виховує повагу й толерантність суспільства до інвалідів;
- допомагає дітям з особливими потребами набути впевненості у собі у реальних умовах, що не відірвані від дійсності;
- допомагає дітям з особливими освітніми потребами оцінити, більш реально, свої здібності, навички та можливості;
- витрати на таке навчання відносно невисокі порівняно із навчанням у спеціальних закладах.

Незважаючи на ряд позитивних результатів впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні заклади України, виявились і проблеми вітчизняної системи освіти, що заважають інтеграції дітей з особливими освітніми потребами до загального освітнього процесу:

- недосконалість законодавства у галузі освіти, що зумовлює відсутність механізмів розвитку та фінансування системи інклюзивного навчання;

– недостатнє матеріально-технічне та кадрове забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів (відсутність спеціального допоміжного навчального обладнання, спеціально розроблених навчальних методик та програм інклюзивного навчання, недостатня чисельність спеціально підготовлених фахівців для роботи з інвалідами);

– непристосованість будівель загальноосвітніх навчальних закладів (у т.ч. всередині) для безперешкодного доступу до них учнів із різними нозологіями захворювання; недостатня психологічна готовність учнів та педагогів до спільного навчання із особами з інвалідністю.

Методика розрахунку індексу інклюзивного розвитку (ІІІ) базується на 12 показниках, які групуються по трьох групах: зростання і розвиток (що в тому числі включає очікувану тривалість здорового життя та зайнятість населення); інклюзивність (що включає показники бідності та диференціації доходів); наступність поколінь і стійкість розвитку (що включає показники екологічної, демографічної та фінансової безпеки).

Важливим інституціональним фактором інклюзивного розвитку регіонів є ефективна економічна політика. Державне регулювання регіональним розвитком має бути системним, непрямим, рекомендаційним і головне – стратегічним. Соціально-економічна політика регіону – це певні цілі і принципи дії адміністрації і регіональних економічних суб'єктів, а також напрями та пріоритети їх діяльності, які базуються на загальнонаціональній стратегії і враховують загальнодержавні інтереси.

Важливими недоліками, що стримують інклюзивний розвиток регіонів є: безсистемність та непослідовність формування державної економічної політики; недостатньо нормативно – правова підтримка та регулювання діяльності господарюючих суб'єктів; відсутність державної системної підтримки інклюзивного розвитку на регіональному рівні; низький рівень фінансування на створення нових робочих місць в регіонах; відсутність інституційних умов взаємовідносин між учасниками; відсутність адекватного

потребам інклюзивного розвитку реформування освіти; відсутність капіталовкладень в інновації.

Прийнявши Декларацію про політику, принципи і практичну діяльність у сфері освіти осіб із особливими освітніми потребами (Саламанка, Іспанія, 1994, ЮНЕСКО, 1994 ED-99(WS)5), усі країни світу постали перед проблемою удосконалення системи навчання, виховання та соціальної адаптації дітей із порушенням психофізичного розвитку, бо саме їх, аби уникнути словесної дискримінації, стали називати такими, що мають особливі освітні потреби.

Практика європейських країн свідчить, що більшість учнів з особливими освітніми потребами можуть навчатися у загальноосвітніх навчальних закладах за моделлю інклюзивної освіти. Використання такої моделі означає надання якісних освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами у звичайних класах, за умови підготовки вчителів та підтримки сімей.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Александров А.В. Личностно-ориентированные методы психотерапии. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 214 с.
2. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства: учебное пособие. Москва: Медицина, 2000. 300 с.
3. Алексеев П. Философия: учебник. Москва: Проспект, 2003. 608 с.
4. Алехин А. Психические расстройства в практике психолога: Учебное пособие. Санкт-Петербург: Сенсор, 2009. 140 с.
5. Басова Н. Основы социальной работы: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.
6. Бастун Н., Сиволюцька Л. Роль центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями у допомозі родинам, які виховують дітей з особливими потребами. Київ : Фенікс, 2014. 63 с.
7. Бермант-Полякова О. Посттравма: диагностика и терапия. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 248 с.
8. Білецька І. Інклюзивне навчання: перші кроки в Україні. *Дошкільне виховання*. Київ. 2007. №4. С. 12-15.
9. Бутченко Т., Ярошенко О. Вступ до соціальної роботи : навчальний посібник. Запоріжжя : КСК-Альянс, 2014. 120 с.
10. Валентик Н. Інклюзивна освіта: за і проти. *Шкільний світ*. Харків. 2010. №14/15. С. 45-58.
11. Ворожцов В. Научная методология в военной сфере: проблема реализации. Москва : ГАВС, 1992. 159 с.
12. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. Бондаря, В. Синьова. К. : «МП Леся», 2011. 528 с.

13. Дзеркало інклюзивної освіти в Україні. Веб сайт URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2458-dzerkalo-nklyuzivno-osvti-v-ukran> (дата звернення: 28.09.2021).
14. Дзоз В. Ребенок с особыми образовательными потребностями : методичні рекомендації. Сімферополь: Вид-во МОН АРК., 2012. 17с.
15. Добренъков В., Кравченко А. Методы социологического исследования : учебник. Москва : ИНФРА, 2004. 233 с.
16. Егорова Т. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие. Балашов : Изд-во «Николаев», 2002. 80 с.
17. Ефективність соціальної роботи : сутність і складові. URL: [http://stud.com.ua/29419/sotsiologiya/efektivnist\\_sotsialnoyi\\_roboti\\_sutnist\\_skladovi](http://stud.com.ua/29419/sotsiologiya/efektivnist_sotsialnoyi_roboti_sutnist_skladovi) (дата звернення 11.05.2020).
18. Жаліло Я. Від соціального забезпечення до соціальної політики. URL: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&sournbuv.gov.ua>. (дата звернення: 15.05.2020).
19. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання.*, 2014. № 3. С. 20-29.
20. Заярнюк О. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. Наук. вісн. Міжнар. гуманіт. ун-ту : зб. наук. пр. Одеса, 2015. Вип. 11. С. 190-193.
21. Зведена таблиця «Відомості про заклади спеціальної освіти на початок 2018/2019 навчального року. Інформація Міністерства освіти і науки України.; Інклюзія для всіх: освітня політика та практика. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inklyuzivne-navchannya/inklyuzivne.pdf> (дата звернення: 14.09.2020);
22. Золотарева Т. Проблемы социально психологической помощи жертвам террора : учебное пособие. Москва : МГСУ, 2002. 256 с.



23. Иванов В. Динамика психофизиологических показателей в процессе медицинской реабилитации у военнослужащих, пострадавших в ходе боевых действий в Чеченской республике. *Актуальные проблемы медицинской реабилитации* : сборник научных трудов / под ред. В. Иванова, Ю. Голова, А. Щеголькова. Т. 3. Москва : Изд. ЦВГК МО РФ, 1998. С. 58-69.
24. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з освітніми потребами у загально-освітньому навчальному закладі. *Психолог*, 2009. № 10. С.14-18.
25. Інклюзивне навчання. Корекційні програми. *Міністерства світу науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivnenavchannya/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi> (дата звернення: 24.08.2021).
26. Інклюзивне навчання. Статистичні дані. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivnenavchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 24.09.2021).
27. Капська А. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. *Соціальна педагогіка*. Київ : Академвидав, 2006. С. 329-368.
28. Капська А., Безпалько О., Вайнола Р. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи: модульний курс дистанційного навчання. Київ : «Самміт-Книга», 2002. 49 с.
29. Клиническая психология : учебник / под ред. Б.Д. Карвасарского. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 960 с.
30. Когут І. Соціальна інтеграція осіб з інвалідністю та роль адаптивної фізичної культури в її реалізації. *Теорія та методики фізичного виховання і спорту*. Харків, 2014. № 4. С. 58-66.
31. Колупаєва А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
32. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

33. Колупасва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб., К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
34. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Соціальний педагог*. Київ, 2010. №4. С. 3-6.
35. Корнієнко Д. Інклюзивна освіта в Україні: «Той мурує, той руйнує..», 2018. 02 лютого. URL: [https://gazeta.ua/articles/life/\\_inklyuzivna-osvita-v-ukrayini-toj-muruye-toj-rujnuye/818388](https://gazeta.ua/articles/life/_inklyuzivna-osvita-v-ukrayini-toj-muruye-toj-rujnuye/818388) (дата звернення 14.09.2021).
36. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 992 с.
37. Кузин Ф. Диссертация: методика написания, правила оформления и процедура защиты : практическое пособие для соискателей. Москва : ИНФРА-М, 1999. 304 с.
38. Лесков В.О. Теоретичні основи соціально психологічної реабілітації військовослужбовців. *Наука і освіта*. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. № 5-6. Одеса : Видавництво Південного наукового центру АПН України, 2006. 57 с.
39. Лукашевич М.П., Семигіна Т.В. Соціальна робота (теорія та практика). Київ : Каравела, 2009. 368 с.
40. Ляшенко В. Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації. Луганський педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ: ЛПУ, 2005. 20 с.
41. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. № 1. С. 12-18.
42. Международная классификация болезней (10-й пересмотр): Классификация психических и поведенческих расстройств: Клинические описания и указания по диагностике : пер. на рус. яз. / под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина. Санкт-Петербург : Оверлайд, 1994. 300 с.

43. Методика и техника социологических исследований (в вопросах и ответах) : учеб.-метод. пособие. Ч. 1; Приднестр. гос. ун-т, ист. фак. / сост. В.М. Чугуенко. Тирасполь : РИО ПГУ, 2002. 32 с.
44. Мирошніченко Н. Умови інтеграції осіб із функціональними обмеженнями у суспільство. *Соціальна робота в Україні*. Київ. 2005. № 2. С. 63-69.
45. Митрохин В. Философия социальной работы : монография. Москва : СОЮЗ, 1998. 208 с.
46. Наказ Міністерства освіти і науки України № 836 від 15.07.2016. URL: [http://old.mon.gov.ua/files/normative/20160721/5789/nmon\\_836\\_15072016.pdf](http://old.mon.gov.ua/files/normative/20160721/5789/nmon_836_15072016.pdf) (дата звернення: 28.09.2021).
47. Освіта. Інклюзивне навчання. *Міністерство освіти і науки України* URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>. (дата звернення: 06.03.2021).
48. Офіційний сайт Державної служби статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua>.
49. Патрикеева О., Софій Н. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навчально-методичний посібник. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2013. 96 с.
50. Про затвердження Положення про інклюзивно - ресурсний центр: Постанова від 12 липня 2017 р. №545. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>. (дата звернення: 06.03.2020).
51. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. №2145-VIII. Урядовий кур'єр від 04.10.2017. №186.
52. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06.10.2005 р. №2961 VI. Дата оновлення: 06.04.2018. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/ru/2961-15> (дата звернення: 20.07.2021).
53. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 06.10.2005. №2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення: 21.09.2020).

54. Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей : Закон України від 20.12.1991 р. № 2011-ХІІ. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/card/2011-12>. (дата звернення: 15.05.2020).
55. Проблемы социальной реабилитации участников войны в Афганистане (1979-1989 гг.) : сб. Рос. акад. наук. Москва : Институт социологии, 1995. 139 с.
56. Разов П. Организация социальной адаптации граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей за рубежом (на примере Великобритании, Канады, Австралии). *Власть*. 2012. №1. С. 34-37.
57. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог*. 2008. №3. С.42-46.
58. Семигіна Т., Мигович І. Вступ до соціальної роботи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав, 2005. 304 с.
59. Сімейний кодекс України від 19.12.2017 р. № 2249-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2008. № 21-22. Ст. 135.
60. Софій Н. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. за заг. ред. Л. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
61. Статистичні данні Міністерства освіти і науки України. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne\\_navchannya/statistika\\_inklyuziya.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne_navchannya/statistika_inklyuziya.pdf) (дата звернення: 28.09.2021).
62. Стратегічний оборонний бюлетень України на період до 2015 року. Київ : Аванпост, 2005. 96 с.
63. Съедин С.И., Абдурахманов Р.А. Психологические последствия воздействия боевой обстановки : краткая история изучения психологических последствий участия в боевых действиях. *Армия и общество*. 1999. № 2. С. 14-34.
64. Тохтамиш О.М. Реабілітаційна психологія : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ Віндрук, 2004. 102 с.

65. Тюття Л., Иванова І. Соціальна робота: Теорія і практика. Київ : ВМУРОЛ «Україна», 2004. 408 с.
66. Тютченко А. Из истории военно-социальной работы. *Ракурс*. 1998. №3. С. 53-60.
67. Шмелева С. В. Медико социальная реабилитация. URL: <https://www.litres.ru/s-v-shmeleva/mediko-socialnaya-reabilitaciya/chitat-onlayn>. (дата звернення: 15.05.2021).
68. Штрихи к портрету больного синдромом посттравматических стрессовых расстройств URL: <http://www.fortunecity.com/millenium/scod.htm>. (дата звернення: 15.05.2021).
69. Ядов В. А. Соціологічне дослідження: методологія, програма, методи. Самара : Самарський будинок друку, 1994. 328 с.
70. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти *Шлях освіти*. Черкаси. 2009. №2. С. 24-28.
71. Ярская-Смирнова Е., Наберушкина Э. Социальная работа с инвалидами. Санкт-Петербург : 2004. 316 с.
72. Andrews J. The Inclusiv Classroom. Educating Exceptional Children / J. Andrews, J. Lupart. – The University of Calgary: Nelson. Thomson Learning. 561 p.
73. Drabble S. Support for children with special educational needs (SEN) / Samuel Drabble. 2013. 36 p. – Access mode : [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR180.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR180.html)
74. Soriano V. Inclusive education for learners with disabilities / Victoria Soriano, Amanda Watkins, Serge Ebersold. 2017. 47 p. – Access mode : [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL\\_STU\(2017\)596807\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf).
75. Baidak N. Financing Schools Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding / Baidak N. (coordination), Isabelle De Coster, Jari Matti Riihelainen, Anna McNamee. 2014. 108 p. – Access mode : <http://www.erasmusplus.sk/uploads/publikacie/170EN.pdf>

76. Special Needs Education in Europe : thematic publication / ed. : Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins European ; Agency for Development in Special Needs Education. 2003. 64 p. – Access mode : [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needseducation-in-europe\\_sne\\_europe\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needseducation-in-europe_sne_europe_en.pdf).

77. Special Needs Education in Europe : thematic publication / ed. : Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins European ; Agency for Development in Special Needs Education. 2003. 64 p. – Access mode : [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needseducation-in-europe\\_sne\\_europe\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needseducation-in-europe_sne_europe_en.pdf). (date of access: 17.10.2021).

78. The Inclusive Development Index 2018. URL: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Forum\\_IncGrwth\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Forum_IncGrwth_2018.pdf) (date of access: 23.09.2021).

## ДОДАТКИ

### Додаток А

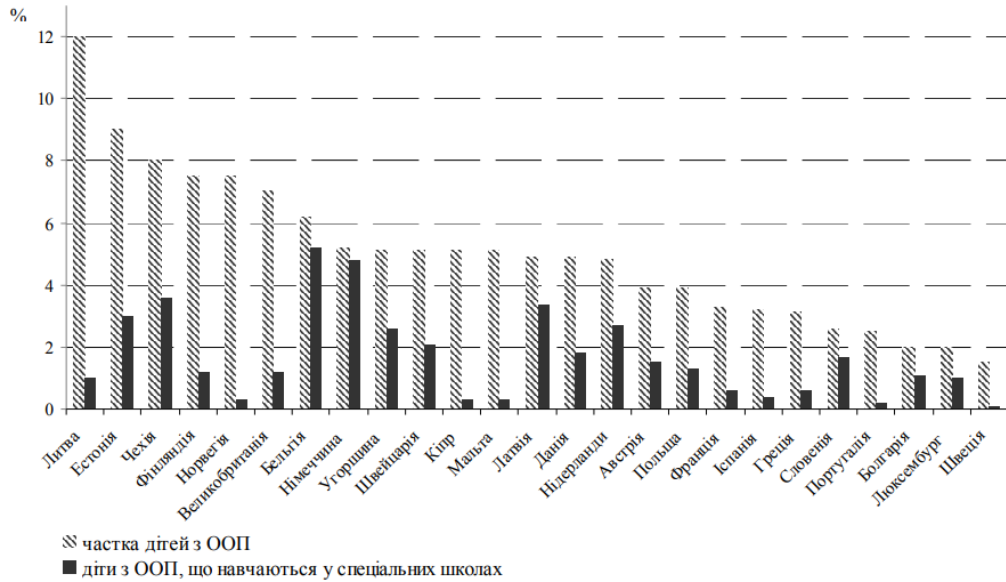


Рис.1. Окремі показники системи освіти для дітей з ОПП в деяких країнах Європи

### Кількість учнів, що здобувають освіту в інклюзивних класах

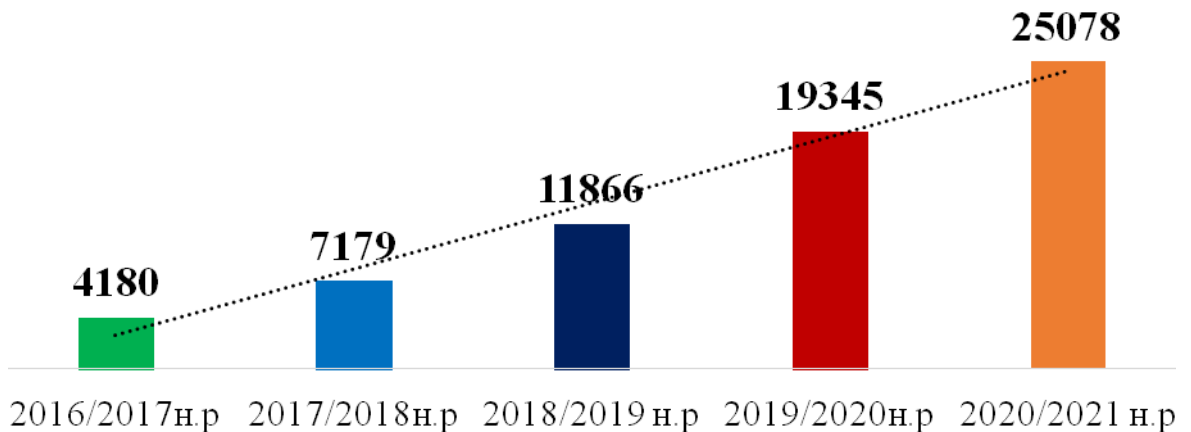


Рис.2. Кількість учнів, що здобувають освіту в інклюзивних класах

### Кількість інклюзивних класів

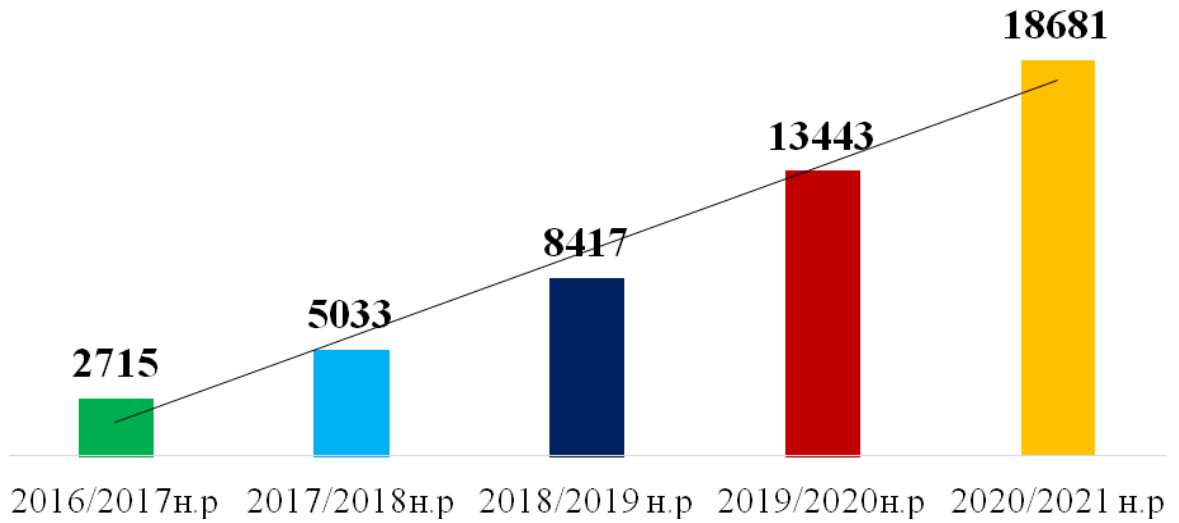


Рис.3. Кількість інклюзивних класів

### Кількість ЗСО, що мають інклюзивні класи

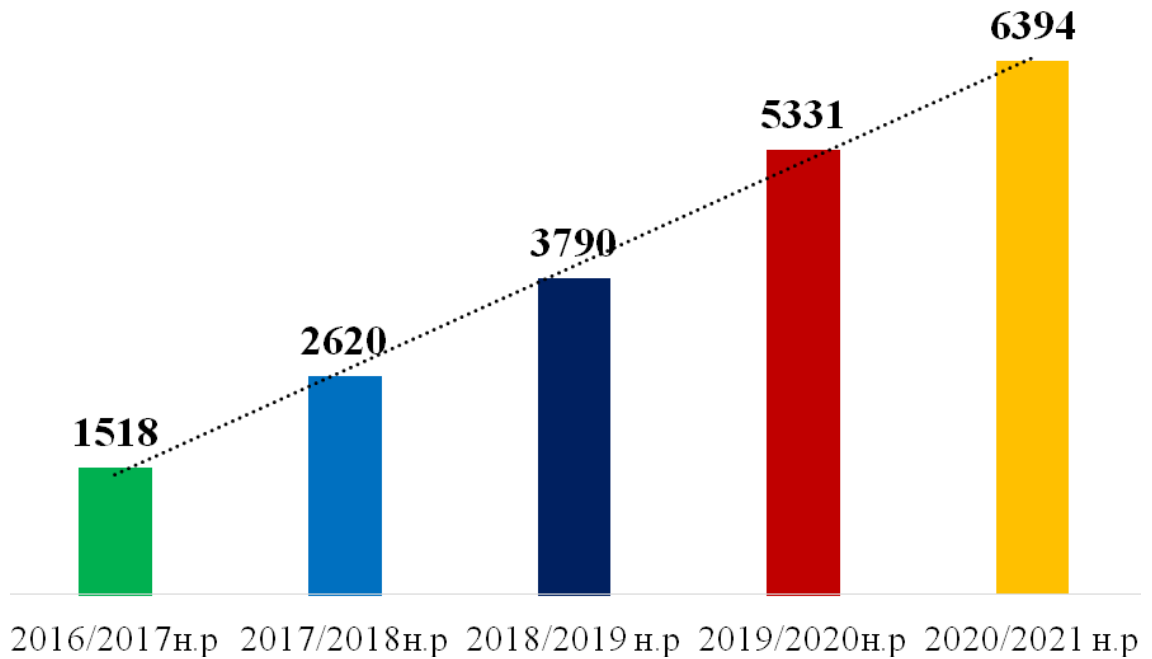


Рис.4. Кількість ЗСО, що мають інклюзивні класи



### Кількість асистентів учителів в інклюзивних класах

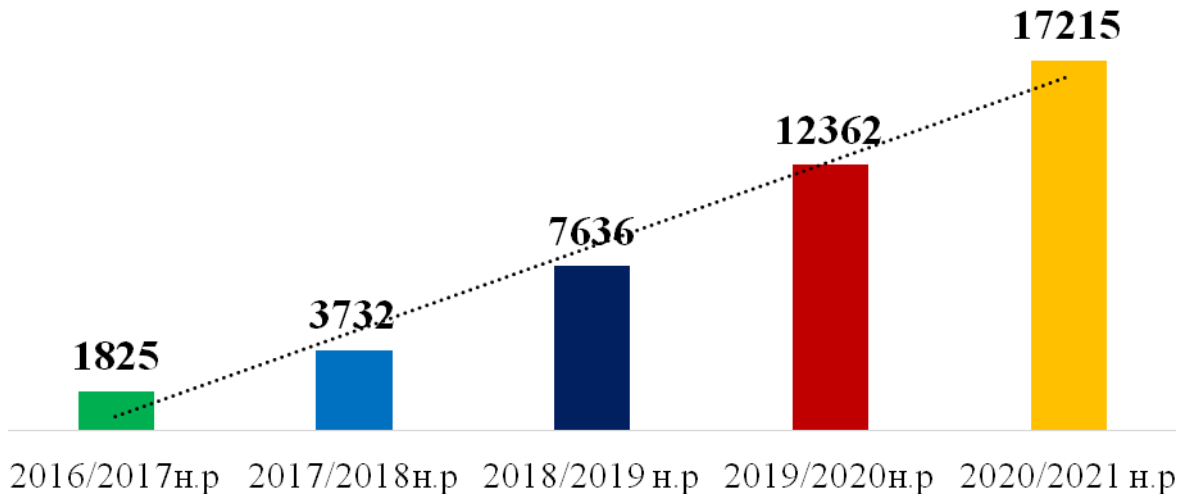


Рис.5. Кількість асистентів учителів в інклюзивних класах

### Динаміка кількості інклюзивно-ресурсних центрів

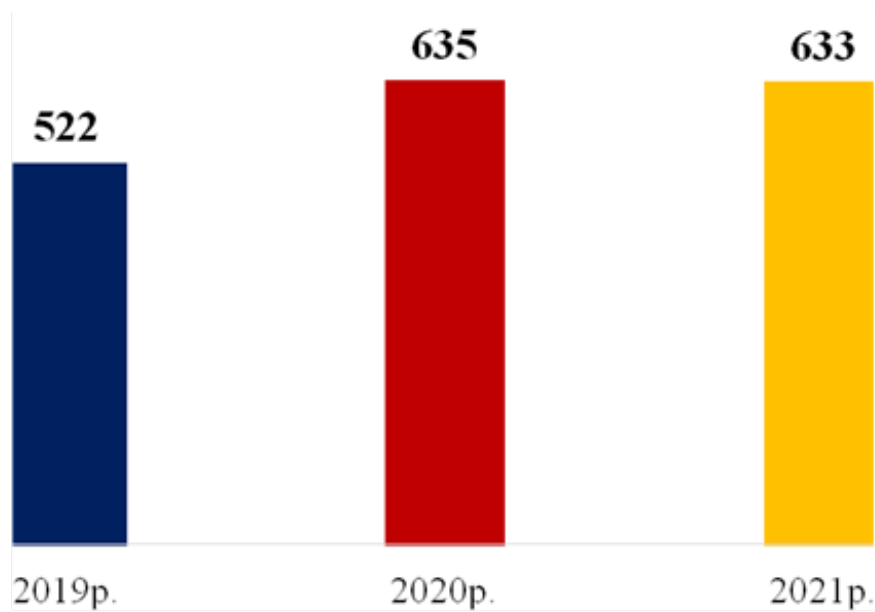


Рис.6. Кількість інклюзивно-ресурсних центрів

### Динаміка численності учнів із особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в опорних закладах ЗСО

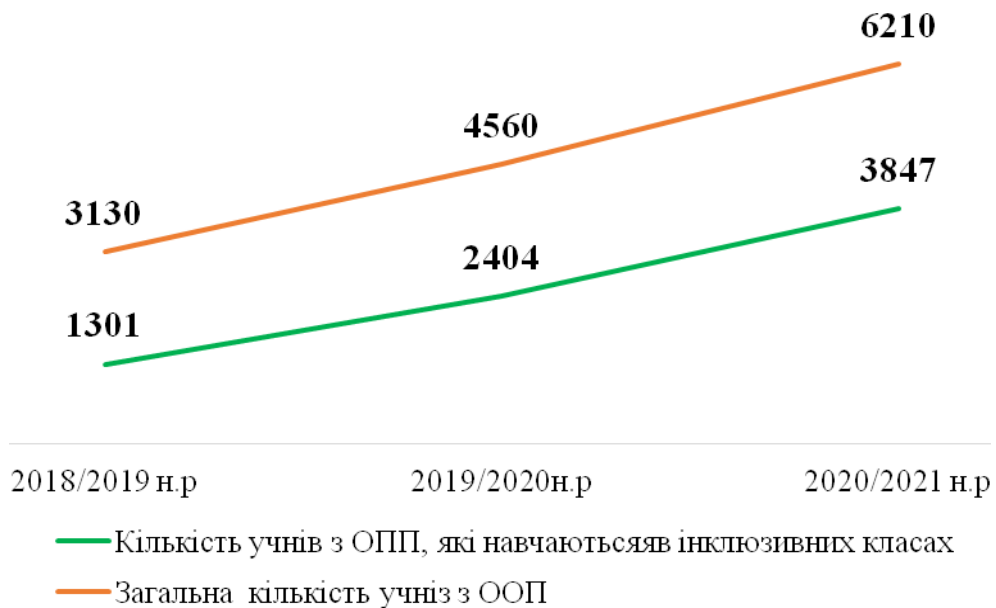


Рис.7. Динаміка численності учнів із особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в опорних закладах ЗСО

#### Динаміка за індексом інклюзивного розвитку (ІДІ) та рейтинг лідерів відповідно до міжнародної класифікації країн у 2013–2018 роках

Країни з розвинутою економікою		Країни з економікою, що розвивається	
топ-5 країн за рівнем інклюзивного розвитку у 2018 році та значення ІДІ (бали)	топ-5 країн за темпом приросту рівня інклюзивного розвитку у 2013–2018 роках (%)	топ-5 країн за рівнем інклюзивного розвитку у 2018 році та значення ІДІ (бали)	топ-5 країн за темпом приросту рівня інклюзивного розвитку у 2013–2018 роках (%)
1. Норвегія (6,08)	1. Ісландія (12,58)	1. Литва (4,86)	1. Македонія (9,24)
2. Ісландія (6,07)	2. Ірландія (9,28)	2. Угорщина (4,74)	2. Латвія (8,60)
3. Люксембург (6,07)	3. Данія (4,76)	3. Азербайджан (4,69)	3. Таджикистан (8,57)
4. Швейцарія (6,05)	4. Ізраїль (3,57)	4. Латвія (4,67)	4. Непал (8,53)
5. Данія (5,81)	5. Чехія (2,88)	5. Польща (4,61)	5. Угорщина (8,10)

#### Динаміка за індексом інклюзивного розвитку (ІДІ) та рейтинг аутсайдерів відповідно до міжнародної класифікації країн у 2013–2018 роках

Країни з розвинутою економікою		Країни з економікою, що розвивається	
рейтинг 5 країн з найвищими темпами зниження індексу інклюзивного розвитку та значення ІДІ у 2018 році (бали)	темп зниження індексу інклюзивного розвитку (ІДІ) у 2013–2018 роках (%)	рейтинг 5 країн з найвищими темпами зниження індексу інклюзивного розвитку та значення ІДІ у 2018 році (бали)	темп зниження індексу інклюзивного розвитку (ІДІ) у 2013–2018 роках (%)
11. Фінляндія (5,33)	-2,92	74. Мозамбик (2,47)	-12,38
19. Словенія (4,93)	-2,39	49. Україна (3,42)	-6,80
26. Іспанія (4,40)	-2,12	70. Єгипет (2,84)	-6,52
27. Італія (4,31)	-1,69	72. Малаві (2,81)	-6,47
29. Греція (3,70)	-1,69	60. Малі (3,10)	-5,71

Рис.8. Динаміка за індексом інклюзивного розвитку (ІДІ) та рейтинг відповідно до міжнародної класифікації країн

**Декларація  
академічної доброчесності  
здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я, Зуєва Світлана Олександрівна, магістрантка 2 курсу магістратури, форма навчання заочна, факультет соціології та управління, спеціальність «публічне управління та адміністрування» освітньо-професійна програма «публічне управління та адміністрування», адреса електронної пошти zuevalana1976@gmail.com,

– підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Публічно-управлінське забезпечення удосконалення соціальної роботи в системі інклюзивної освіти в Україні» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомена;

– заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

– згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата \_\_\_\_\_ Підпис \_\_\_\_\_ ПІБ (студент) Зуєва С.О.

Дата \_\_\_\_\_ Підпис \_\_\_\_\_ ПІБ (науковий керівник) Маловічко О.В.