

ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Історичний факультет

Кафедра соціології

Пояснювальна записка

до кваліфікаційної (магістерської) роботи

«Магістра»

(освітнього ступіня)

на тему

«Соціальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в сучасному українському суспільстві»

Виконала: студентка 6 курсу, групи

ІССм - 21

спеціальності 054 Соціологія

Голуб Р. І.

Керівник проф. Коваліско Н. В.

Рецензент доц. Кудринська А.І.

Львів – 2021 року

ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА

Факультет історичний

Кафедра соціології

Освітній рівень

Галузь знань 05 – соціальні та поведінкові науки

(шифр і назва)

Спеціальність 054 - соціологія

(шифр і назва)

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Завідувач кафедри соціології

проф. Пачковський Ю.Ф.

“ _____ ” _____ 202_ року

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ (МАГІСТЕРСЬКУ) РОБОТУ СТУДЕНТУ

Голуб Руслана Ігорівна

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи: «Соціальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в сучасному українському суспільстві»,

науковий керівник роботи Коваліско Наталія Володимирівна, доктор соціологічних наук, професор кафедри соціології

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

затверджена Вченою радою факультету від “ _____ ” _____ 202_ року № _____

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи

1. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я : автореф. дис. ... д-ра соц. наук : 22.00.04 / О. М. Дікова-Фаворська. – Запоріжжя, 2009. – 40 с.

2. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300с.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити)

1. Теоретико-методологічні аспекти розгляду інклюзивної освіти

1.1. Концептуалізація понять інклюзія та ексклюзія

1.2. Світовий та український досвід впровадження інклюзивної освіти

1.3. Інклюзивна освіта в соціологічному дискурсі

2. Прикладні аспекти дослідження процесів впровадження інклюзивної освіти в сучасному українському суспільстві

2.1. Соціолого-статистичний аналіз досліджень процесів інклюзії

2.2. Особливості впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній простір (на прикладі шкіл м. Львова)

2.3. Експертна оцінка особливостей впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)
1 таблиця; 4 додатки; 9 графіків.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Розділ 1	проф. Коваліско Н. В.		
Розділ 2	проф. Коваліско Н. В.		

7. Дата видачі завдання

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної (магістерської) роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Написання вступу до роботи		
2	Написання теоретико-методологічного розділу		
3	Розробка програми та інструментарію дослідження		
4	Аналіз емпіричних даних		
5	Написання емпіричного розділу		
6	Підведення підсумків роботи		
7	Оформлення графічних матеріалів		

Студент

Керівник роботи

Голуб Р.І.

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Коваліско Н. В.

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Зміст

Вступ	5
Розділ 1. Теоретико-методологічні аспекти вивчення інклюзивної освіти	11
1.1. Концептуалізація понять інклюзія та ексклюзія.....	11
1.2. Світовий та український досвід впровадження інклюзивної освіти.....	17
1.3. Інклюзивна освіта в соціологічному дискурсі.....	31
Висновки до розділу 1.....	39
Розділ 2. Прикладні аспекти дослідження процесів впровадження інклюзивної освіти в сучасному українському суспільстві	40
2.1. Соціолого-статистичний аналіз досліджень процесів інклюзії.....	40
2.2. Особливості впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній простір (на прикладі шкіл м. Львова).....	52
2.3. Експертна оцінка впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах.....	55
Висновки до розділу 2.....	66
Висновки	67
Список джерел і наукової літератури	
Додатки	

ВСТУП

Практична актуальність:

Зростання кожної дитини є неповторним процесом у якому вона обирає свій життєвий шлях і своє становище в суспільстві. Кожна людина має право здобувати освіту, і її якість нічим не відрізняється від освіти здорових людей, незалежно від стану їх здоров'я, фізичного чи інтелектуального. Але є також деякі діти з особливими потребами, яким потрібна допомога для участі в громадській діяльності.

Довгий час у суспільстві вважалося, що дітям з особливими потребами не місце в групі здорових однолітків, вони не здатні до корекційного навчання та оволодіння трудовими навичками. Ці діти перебувають вдома, під наглядом батьків, лікарів тощо.

В Україні через низький рівень медичної допомоги, зростання зловживання наркотиками та алкоголем, зростання екологічної небезпеки зростає кількість дітей з особливими потребами.

Проте зміни в суспільному житті та переоцінка методів корекційного виховання свідчать про необхідність вирішувати проблеми дітей із особливими психофізичними проблемами, його особистості, умов виховання та життя в цілому.

Для надання соціальної допомоги дітям, які позбавлені можливості повноцінного життя через фізичну чи психічну вади, насамперед необхідно змінити ставлення суспільства до дітей з особливими потребами та інвалідністю, а також до України в цілому. Через обмеження в спілкуванні, самообслуговуванні, вправах, контролі поведінки розвиток цих дітей залежить від задоволення інших потреб, це багатогранний соціально-реабілітаційний процес.

Тому процес інклюзії має включати систему освітніх послуг, які будуються на принципі гарантування основного права дітей на освіту та права на навчання за місцем проживання, та передбачає, що освіта має здобуватись у загальноосвітніх навчальних закладах. Це процес, у якому школа

намагається відповідати на потреби всіх учнів, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити рівність можливостей.

Однією з актуальних проблем сучасного суспільства, а саме освіти – є надання можливості кожній дитині незалежно від її становища розкрити потенціал в умовах навчання: виховання в закладах, які відповідають їхньому психофізичному стану, здоров'ю та інтелектуальному розвитку.

Теоретична актуальність:

Багато дослідників розглядали вплив фізичних вад на розвиток особистості. На думку психолога Л. Виготського, якщо соціальне оточення не компенсує психофізіологічного порушення розвитку, а навпаки, детермінує його, виникає вторинний дефект.

А. Адлер, Е. Еріксон, З. Фейд та К. Хорні надають особливого значення зв'язку особистісних порушень у дитинстві з психологічними проблемами особистості в дорослому віці.

Основна думка А. Адлера полягає у тому, що поява комплексу неповноцінності зумовлена фізичним дефектом тіла, який у свою чергу, блокує повноцінне формування особистості.

Х. Райнпрехт у своїх працях відмічав, що батьки повинні сприймати свою дитину такою як вона є, тобто якою зробила її природа. Саме процес прийняття є тою допомогою, яку ми можемо дати дитині з особливими потребами.

Концептуальні аспекти інклюзивної освіти, загальні принципи здійснення адаптації та модифікацій навчально-виховного процесу розглядають у своїх працях О. Дікова-Фаворська.

Л. В. Калашнікова розглядає проблеми соціального захисту інтересів родини, що виховують дітей з інвалідністю та дітей з особливими можливостями здоров'я.

О. Качмар досліджує сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Н. Когутяк розглядає процес інклюзивної освіти дітей з аутизмом як фактором розвитку «теорії розуму».

Актуальність проблеми та недостатня її розробленість у теоретичному та практичному плані обумовлюють необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності адаптації дітей з особливими потребами в процесі їх навчання і виховання. Дана тема дослідження розглядається в більшості з точки зору психології та педагогіки, у соціології її розглядають в меншій мірі. А також дана проблема розглядається у односторонньому порядку.

Однак, соціологічний аналіз щодо проблем самореалізації осіб з функціональними обмеженнями здоров'я за допомогою освіти у вітчизняній науці в достатній мірі ще не розгорнутий: за рамками наукового осмислення залишаються проблеми дослідження спільноти людей з обмеженими можливостями крізь призму можливостей їх діяльності, специфіка соціальної мобільності, труднощі адаптації, інтеграція людей з вадами здоров'я у суспільство, бар'єри і критерії їх соціалізації тощо. Потрібен опис і аналіз об'єктивних і суб'єктивних чинників процесу інтеграції людей з особливими потребами у суспільство, уявлень і оцінок осіб з вадами здоров'я і здорового оточення відносно можливостей спільного навчання, створення умов задоволення потреб людей з особливими потребами позитивних і негативних характеристик інтегрованої освіти в процесі самореалізації осіб з функціональними обмеженнями здоров'я. Це і створило проблемне поле дослідження.

Мета: з'ясувати соціальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в українському суспільстві.

Завдання:

- 1) З'ясувати теоретичні засади понять інклюзія та ексклюзія;
- 2) Окреслити світовий та український досвід впровадження інклюзивної освіти;
- 3) З'ясувати основні засади інклюзивної освіти у соціологічному дискурсі;

- 4) Окреслити соціолого-статистичний аналіз дослідження процесів інклюзії;
- 5) Проаналізувати основні особливості впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітній простір;
- 6) Дослідити думки експертів щодо особливостей впровадження інклюзивних практик.

Об'єкт дослідження за носієм проблеми: загальноосвітні заклади із інклюзивним навчанням.

Об'єкт дослідження за критерієм загальної проблеми: інклюзивна освіта та її впровадження в українському суспільстві.

Предмет дослідження: соціальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в сучасному українському суспільстві.

Теоретико-методологічні основа:

Над питанням соціальної соціалізації працював представник структурно-функціонального напрямку американський соціолог Т. Парсонс, який у 50-х р. ХХ ст. заклав основи теорії соціальної адаптації, проаналізував механізми цього процесу. У теорії Т. Парсонса соціалізація розглядається з точки зору інтеграції соціальної системи, забезпечення соціального порядку і тлумачиться як речовино-енергетична взаємодія із зовнішнім середовищем, одна з функціональних умов існування соціальної системи поряд з інтеграцією, досягненням цілі та збереженням ціннісних взірців. На думку вченого, суспільство тяжітиме до рівноваги лише за таких умов, коли індивіди будуть здатні пристосовуватись до суспільних змін самі й пристосовувати свої ідеали до нових вимог, у протилежному разі у суспільстві виникатимуть конфлікти і напруга. Представник структурного функціоналізму Р. Мертон класифікував типи поведінки людей і соціалізації за критеріями їх ставлення до суспільних цілей та соціально схвалюваних засобів їх досягнення, виділивши при цьому конформізм, ритуалізм, інновацію, ретризм і бунт.

Практичне значення одержаних результатів:

Практична значення результатів полягає в можливості використання для досліджень впровадження інклюзивної освіти в суспільстві, також результати можуть бути використані освітніми інклюзивно-ресурсними центрами, а також закладами освіти задля кращого інформування та розуміння проблеми, розробки навчальних курсів для спеціалістів цього профілю та підготовки фахівців-соціологів.

Результати можуть стати базисом для вдосконалення державних соціальних та освітніх програм, а також заходів недержавних організацій і соціальних угруповань (рухів), які опікуються освітніми проблемами, зокрема проблемами інклюзивної освіти, її впровадження і поширення та для формування соціальної політики регіонів України. Дане дослідження може слугувати базою для розробки програми курсів «Соціологія освіти», «Соціологія дитинства»

Апробація результатів дослідження:

Виступ на III Обласній студентській науково-практичній конференції «Безбар'єрний туризм у XXI столітті: сучасні тенденції та форсайт розвитку» 5 листопада 2020 року. Назва тез: «Сучасний стан формування безбар'єрного простору у туризмі»;

Виступ на I науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Педагогічна освіта у світлі реформ та викликів» 18-19 березня 2021 року. Назва тез: «Інклюзивна освіта, як механізм соціалізації дітей з особливими потребами»;

Виступ на I Міжнародній студентській науково практичній конференції «Безбар'єрний туризм у XXI столітті: партнерство закладів освіти, бізнесу та влади» 11 листопада 2021 року. Назва тез: «специфіка формування безбар'єрного туризму в Японії»;

Виступ на Міжнародній науково-практичній конференції здобувачів освіти та молодих вчених « Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації» 23-24 листопада 2021 року. Назва тез: «Адаптивне фізичне виховання в системі освіти».

Структура роботи. Магістерська робота складається з: вступу, 2 розділів, висновків, списку джерел наукової літератури, який налічує 56 позицій, та додатки. Кількість сторінок основного тексту 67 .

1. РОЗДІЛ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1. 1. Концептуалізація понять інклюзія та ексклюзія

Науково-педагогічні ресурси та міжнародно-правові документи, у сучасній світовій освітній політиці пропонують кілька шляхів забезпечення освіти дітям з особливими освітніми потребами. Основні з них: інклюзія (inclusion), інтеграція (integration), мейнстримінг (mainstreaming). У контексті розширення загальної термінології англійської мови, ця термінологічна лексика останніми роками широко використовується в Україні, але іноді має досить суперечливу доречність і відповідність.

Посилаючись на визначення, які дають вчені США, Канади та Європи (J. Andrews, T. Jonson, D. Lupart, Т. Лещинська, М. Малафєєв, К. Raiswaik, С. Salisbury, Л. Шипіцина) в галузі «Освіта для всіх», слід зазначити, що семантичні терміни, які використовуються в зарубіжній практиці, схожі, але не зовсім збігаються [17].

М. Уїлл (США) був першим, хто ввів у наукову комунікацію термін «інклюзія», який мав позицію реформувати структуру школи відповідно до потреб усіх дітей без винятку. У контексті мислення соціальної справедливості, освіту слід розглядати як суспільне благо, і кожному необхідно надати рівні можливості для отримання цієї соціальної цінності. Адже в розвинених країнах люди вважають, що здатність виховних засобів займати важливе місце в суспільстві і є способом подолання соціальної нерівності [17].

Інклюзія – це процес збільшення участі всіх громадян у житті суспільства, особливо тих, хто має труднощі у фізичному розвитку. Це передбачає розробку та застосування таких специфічних рішень, щоб кожен міг рівномірно брати участь у академічному та соціальному житті. посилення

Інклюзія – в нашому розумінні це процес включення людей із психофізіологічним розвитком в активне соціальне життя, однаково

необхідний для всіх членів суспільства. Людина з особливими потребами в цій ситуації позбавлена не долі, а певного способу життя. Якщо такий вид порушення розглядати в соціальній концепції, то це може бути дуже цікавим для неї та інших. Тоді основний сенс цього процесу інклюзії можна описати так: «Тут усі дуже щасливі!».

Основний принцип інклюзивності полягає в тому, що всі повинні вчитися разом, коли це можливо, незважаючи на деякі труднощі чи відмінності між ними. Потенціал людей з обмеженими можливостями залежить не стільки від форми навчання, скільки від гнучкості системи спеціальної освіти, а також від рівня та обсягу послуг, що надаються для задоволення їхніх потреб, хоча й визначають різний ступінь соціальної адаптації.

Важливо розуміти, що інклюзивна освіта – це можливість для всіх дітей повноцінно брати участь у повсякденному житті дитячих садків, шкіл, університетів.

У всьому світі інклюзивне середовище ґрунтується на таких ключових принципах:

- Кожен унікальний, і в цьому його цінність.
- Кожен може відчувати і думати, йому потрібна підтримка і дружба однолітків.
- Кожна людина є невід'ємною частиною соціального простору.
- Цінність кожної людини полягає у її внутрішньому потенціалі, а не у зовнішніх характеристиках та продуктивності.

Поняття інтеграції та інклюзії подібні – це прийняття цього суспільства, яке в деяких аспектах відрізняється від більшості людей. Однак передумовою для інтеграції людей з обмеженими можливостями в суспільство є збереження статусу «групи», а інклюзія фактично знімає кордони та усуває відмінності, створюючи умови, коли жодна зі сторін насправді не відчуває себе інвалідом. Фактично, самі ці партії зникли – усі члени суспільства рівні і мають однакові права, можливості та обов'язки. Ідучи в звичайну школу, отримуючи звичайні

послуги в обласній поліклініці, ви повинні займатися своєю роботою - все це і є інклюзією.

Українське міністерство освіти дотримується такої моделі інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами та її інтеграцію в загальноосвітній простір можна назвати:

1 модель - постійною повною інтеграцією. Модель передбачає рівне навчання дітей з відповідними психофізичними порушеннями та дітей нормального розвитку в одній дошкільній групі та класі.

Повна інтеграція ефективна для дітей, рівень яких відповідає рівню психофізіологічного та мовного розвитку, або близький до віку здорових дітей. Рання діагностика та чітка організація корекційної допомоги значно підвищили можливості досягнення дітей у нормі психологічного розвитку, тому рання корекційно-педагогічна робота є надійним способом повноцінної інтеграції дітей у соціальне та освітнє середовище. Його можна повністю інтегрувати в різні навчальні заклади.

В умовах повної інтеграції інклюзивну освіту здійснюють педагоги середньої школи або загальноосвітні групи в закладах дошкільної освіти. Це дозволяє нормалізувати середовище і спосіб взаємодії в суспільстві. Однак рівень розвитку деяких дітей нижчий за рівень розвитку їхніх однолітків із нормальним розвитком, тому є вибір інтеграції дози.

2 модель - постійна неповна інтеграція. Запропонована модель ефективна для дітей, рівень психічного розвитку яких нижчий за віковий стандарт.

Вище наведена група дітей потребує систематичної корекційної допомоги, але деякі предмети (виховні лінії) вони можуть вивчати разом із однолітками, що нормально розвиваються, та проводити з ними більшу частину позакласного часу. Усі дошкільні та середні школи можуть організувати постійну неповну інтеграцію .

Діти з особливими освітніми потребами та діти з нормальним розвитком класифікуються як дошкільний клас («особливий») або клас («гнучкий»).

3 модель - постійна часткова інтеграція. Дітям, які можуть оволодіти невеликою частиною необхідних навичок, рекомендується проводити з ними частину шкільного та позакласного часу в порівнянні зі своїми нормально розвиненими однолітками. Необхідність цієї моделі простежується з можливості розширення спілкування та взаємодії між дітьми з обмеженими можливостями та їх однолітками, що нормально розвиваються. Частина інтеграційної моделі застосовна до дошкільних навчальних закладів із дошкільними (спеціальними) групами, а також загальноосвітніх навчальних закладів зі спецкласами. Визначити час інтеграції та стандартизувати зміст спільної діяльності.

4 модель – систематична тимчасова інтеграція. Запропонована модель може мінімізувати спілкування дітей-інвалідів з однолітками, що нормально розвиваються. Модель передбачає, що спільні заходи повинні проводитися не рідше двох разів на місяць, бажано освітні. Створити умови для отримання початкового досвіду в обміні з однолітками. Ця модель може підготувати до більш просунутих форм всебічного навчання. Його можна реалізувати в об'єднаних дитячих садках і середніх школах зі спеціальними групами (класами). У рамках додаткової освіти учні з вадами психофізичного розвитку зливаються з дітьми, що нормально розвиваються. Разом вони беруть участь у гуртках за інтересами, спортивних святах, організовують спільні виставки, змагання, змагання та свята тощо.

5 модель – ситуативно інтеграційна. Забезпечити найменшу спеціальну взаємодію дітям з важкими порушеннями психофізіологічного розвитку та їх одноліткам, подолати об'єктивні перешкоди у соціальній взаємодії, що виникли в умовах виправних установ.

Ситуативна інтеграція означає, що учні спеціальних навчальних закладів майже завжди навчаються окремо, лише зрідка у відповідний час зустрічаються з дітьми загальноосвітніх закладів. Забезпечують соціальну взаємодію в таборах відпочинку, спеціально організованих конкурсах-святах, під час дитячих художніх виставок, спортивних змагань тощо.

Інтеграція в загальноосвітній простір вважається одним із можливих шляхів реалізації рівного доступу дітей до якісної освіти. Очікується, що Соціальний державний план охопить значну частину дітей-інвалідів через повну середню школу протягом наступних кількох років.

Іншим терміном, який став популярним в останні роки є мейнстрімінг (mainstreaming (англ.) – загальний потік) який включає розширення соціальних зв'язків між дітьми з особливими потребами та їх однолітками. У більшості випадків це форма позакласного спілкування: участь у спільних масових заходах, літніх таборах, хобі-клубах тощо.

Інтеграція в наукову літературу (англійська мова в цілому) окреслює її окремі питання за допомогою багатьох теоретичних методів, тому визначення та класифікація її напрямків ускладнюються. Розглянемо концептуально-термінологічні аспекти цього поняття «мейнстрімінг» більш детально, оскільки воно є важливим для нашого дослідження.

Канадські та американські вчені вважають, що мейнстрімінг визначає повний етап тенденції розвитку освіти дітей з особливими потребами в Північній Америці наприкінці 20 ст. Він пов'язаний переважно з поширенням спеціальних класів у загальноосвітніх школах. Коли соціальний розвиток та особливості їх здоровий контакт з однолітками відбувається після відходу з роботи. Проте також було зазначено, що ці відносини короткочасні та обмежені.

Слід також розглянути концепцію соціального відчуження. Соціальна ексклюзія — це процес повного виключення груп чи окремих осіб із соціального життя. Це може проявлятися як активне неприйняття та незабезпечення необхідних умов для інвалідів, наприклад, відмова в обслуговуванні або відсутність пандусів.

Як ми всі знаємо, соціальна ізоляція – поняття неоднозначне. Віно з'являється в еволюції категорій мислення та аналізу, які можуть описувати процеси, що призводять до криз або розриву соціальних зв'язків між індивідами та суспільством.

До громадського та наукового обігу поняття соціальної ексклюзії було введено французькими політиками і суспільствознавцями, але протягом 80-х-90-х років минулого століття швидко поширилося у більшості європейських країн (С.Погам, П.Абрахамсон) [1].

На думку П. Абрахамсона, використовуючи поняття виключення, акцент робиться на процесуальному характері. Соціальне відчуження приділяє більше уваги процесуальній природі, тобто процесу маргіналізації, причинам і наслідкам обмеження доступу до базової соціальної системи суспільства. Вважається, що це дещо інший метод соціальної стратифікації, від вертикальної диференціації до умовної горизонтальної диференціації, поділу індивідів на «інсайдерів» і «аутсайдерів», тобто людей, які повністю всередині суспільства, і тих, хто виключений. поза суспільством не мають або втратили реальний контакт з ним з різних причин.

Тому концепція виключення підкреслює, що люди не мають багато прав і мають обмежений доступ до інституцій, які виділяють ресурси, переважно з ринку праці. Західні дослідники запропонували низку громадянських прав, які заклали основу для концептуалізації та реалізації концепції соціального відчуження, а саме: доступ до професійної допомоги при народженні, безпечний і здоровий життєвий простір, повноцінне харчування, доступне медичне обслуговування, якісна практична освіта, політична участь, економічне виробництво та життя, захист від безробіття, гідна старість і гідні похорони.

Близькою до ексклюзії – сегрегація – це відокремлення від решти суспільства певної групи людей за якоюсь ознакою (наприклад, дітям з інвалідністю не дозволено ходити до звичайної школи). Тобто це – «коли є ми, розумні і здорові, а десь там, подалі, будинки-інтернати, де живуть «вони».

Отже, висновок, зроблений з нашого вищезгаданого огляду, полягає у забезпеченні належних та комфортних умов для навчання, навчання молоді з інвалідністю в загальноосвітніх навчальних закладах та працевлаштування громадян, що належать до категорії «охорона здоров'я для інвалідів». «Це

неминуча риса демократичного та цивілізованого суспільства. Розвиток сучасних інформаційних технологій, технічний прогрес та зміни у світовій професійній діяльності значно розширили можливості для громадян з різними вадами розвитку, поведінковими та особливими освітніми потребами інтегруватися в суспільство.» - це було призначено раніше. Люди, які залежать від держави, стають офіційними членами суспільства. Щоб принципово вирішити проблеми нормального розвитку та виховання таких учнів, необхідно ввести серйозні зміни в державну політику системи спеціальної освіти.

1.2. Світовий та український досвід впровадження інклюзивної освіти

Сьогодні людство звертається до нової парадигми світогляду — «єдиного суспільства, яке містить людей з різними проблемами». Тенденцією в сучасному світі є інституціоналізація та соціальна адаптація людей, які мають проблеми з психофізіологічним розвитком.

Почала формуватися нова культурно-освітня норма — повага до фізично і розумово неповносправних, яка закріплена в міжнародному праві на рівні ООН. Відповідно до Статуту Організації Об'єднаних Націй та Загальної декларації прав людини діти з інвалідністю користуються рівними правами та можливостями з іншими (посилання на статут). Конвенція про права дитини та Декларація про права людей з інвалідністю, прийняті Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй, надають пріоритет правам дітей з особливими потребами в освіті, охороні здоров'я, навчанні та працевлаштуванні. Ці та інші міжнародні документи спонукають кожен країну гармонізувати своє внутрішнє законодавство з основними положеннями.

Азія

У відповідь на визнання прав людини в Китаї, Таїланді в середині кінця 1900-х років почала привертатися увага до спеціальної освіти. Уряди цих країн мають посилену державну політику сприяння розвитку для задоволення потреб спеціальної освіти для дітей з обмеженими можливостями. Хоча

китайський уряд видавав закони та постанови для захисту прав дітей з інвалідністю на освіту (Китайська федерація інвалідів [CDPF], 2008a), не було послідовності в реалізації політики. В результаті ця невідповідність проявилася у серйозних наслідках дискримінації в системі освіти [34]. Спеціальні освітні служби потребували вдосконалення та прогресу [41].

За словами Кріцера (2012), спеціальна освіта в Китаї була дуже схожою на спеціальну освіту в США до введення в дію Закону про освіту для всіх дітей-інвалідів у 1975 році. Системі не вистачало послідовності від школи до школи, від міста до міста та від провінції до провінції. Соціальна інклюзія, освітня підтримка та міжособистісна діяльність були занедбані.

Ставлення до дітей з обмеженими можливостями в Таїланді може відрізнятись. Деякі батьки дітей інваліди вважають себе покараними за свої дії в попередньому житті. Але деякі китайські тайці вважали, що народження дитини з синдромом Дауна є ознакою удачі (Фульк, Свєрдлік, і Косуван, 2002). Інші фактори, які вплинули на ставлення до інвалідності, включають рівень освіти, соціально-економічний статус та географічне розташування сільської місцевості та міста. Освітня реформа намагається йти в ногу зі швидкими змінами попиту на послуги спеціальної освіти, які можуть вимагають зміни культурної парадигми щодо сприйняття дітей з обмеженими можливостями [28]. Діти без інвалідності були інтегровані з дітьми з інвалідністю у звичайних школах. Як результат, звичайний клас для дітей з обмеженими можливостями було включено принаймні до однієї державної школи в кожній провінції.

Спеціальна освіта в Китаї

Американські та європейські місіонери почали будувати спеціальні навчальні заклади в Китай після Першої Оріум війни (Deng & Harris, 2008). Були засновані школи для людей зі сліпотою та глухотою в той час. В епоху Мао між 1950-ми і 1970-ми роками основна мета китайської спеціальної освіти мала навчити людей бути соціалістичними. Гу (1993) повідомив що до 1976 року було 269 спеціальних шкіл з 28 519 учнями коли культурна революція офіційно завершилася.

Лише у 1980 році стала доступною підготовка вчителів спеціальної освіти [35]. Після 1980-х років студенти з обмеженими можливостями могли регулярно відвідувати класні кімнати. У 1990-х роках вчительські заклади були зобов'язані пропонувати навчальні курси спеціальної освіти. Тим часом китайська спеціальна освіта розширилася до обслуговують різноманітної інвалідності та поширюватись на різних рівнях.

Уряд Китаю прийняв Закон про захист інвалідів забезпечивши загальний та конституційний захист. У 2008 році Китай підтримав Конвенцію про права людей з інвалідністю (КПІ) шляхом прийняття міжнародного договору про права людини, який сприяє інклюзії та загальноосвітній освіті, доступній для дітей з інвалідності. З метою забезпечення освітніх можливостей для осіб з обмеженими можливостями,

У REPD було внесено зміни для захисту прав учнів з дев'ятирічним обов'язковим навчанням. Для студентів надається додаткова підтримка з урахуванням їхніх індивідуальних потреб під час відвідування вступних іспитів до коледжу («Державна рада: Китайська Народна Республіка», 2017 р.).

Відповідно до законодавчих поправок 2017 року, витрати на освіту для учнів з обмеженими можливостями були введені в управління державним фінансовим бюджетом з метою збільшення підтримки спеціальної освіти. Китайський уряд швидко збільшив фінансову підтримку спеціальної освіти з 55 мільйонів юанів у 2013 році до 410 мільйонів юанів у 2014.

Китайська система освіти для дітей з обмеженими можливостями

Як Закон про обов'язкову освіту Китайської Народної Республіки, так і Положення з питань освіти для людей з інвалідністю захищають законні права та інтереси студентів з інвалідністю (Китайський лідер в галузі правових онлайн-досліджень [CLLR], 2017; CDPF, 2008b). Діти у віці шести років розпочинають обов'язкову дев'ятирічну освіту (CLLR, 2017; CDPF, 2008b).

У реальних умовах учні шкільного віку з обмеженими можливостями мають чотири основні шляхи зарахування до школи:

- 1) Вони можуть відвідувати сусідню звичайну школу;

2) уряд округу, призначений регулярним школа, якщо вони можуть отримати загальну освіту, але потребують спеціальних допоміжних засобів;

3) Якщо немає можливості адаптуватися до загальної освіти та потребуються спеціальна освітня підтримка, вони можуть відвідувати спеціальні школи на їхній вибір, оскільки звичайні школи недостатньо забезпечують підтримку;

4) Уряд окружного рівня надавав би таку підтримку, як дистанційна освіта та індивідуальне навчання якщо вони не можуть відвідувати будь-які типи шкіл (CDPF, 2008b). (Див. рисунок 1.2.1.)

Цілі спеціальної освіти для задоволення потреб студентів із серйозними проблемами чи інвалідністю. Шляхом освіти студенти з інвалідність можуть докласти чимало зусиль для більш справедливих можливостей у суспільстві. У 2008 році Китай мав 1640 шкіл, де навчається 417 400 учнів для спеціальної освіти («Освіта в Китаї», 2010).

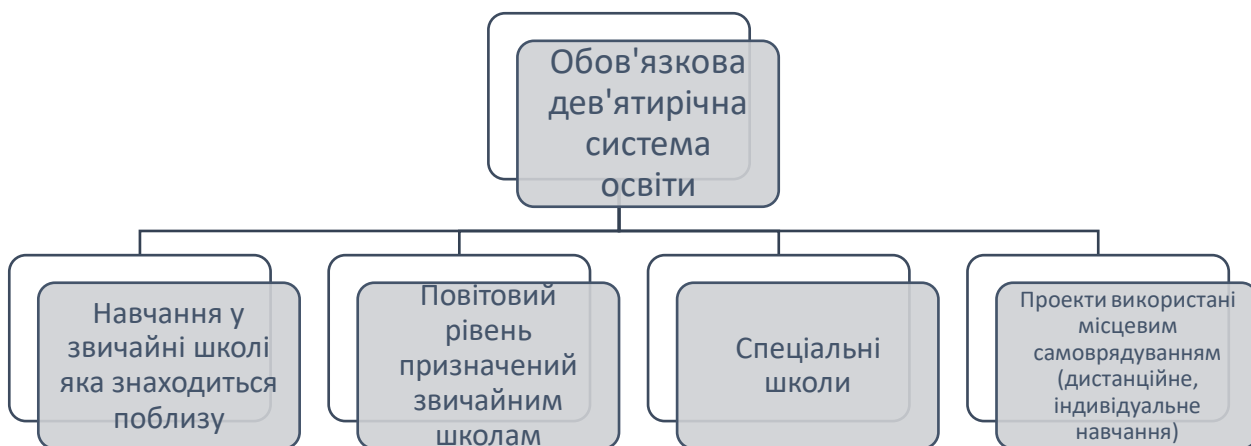


Рисунок 1.2.1. Дев'ятирічна система обов'язкової освіти впроваджена державною владою Китаю. За матеріалами Міністерства освіти Народної Республіки Китаю (2008); CDPF (2008a).

Спеціальна освіта в Таїланді

У Таїланді в Бангкоку була заснована перша школа для людей зі сліпотою 1935 за підтримки пані Женев'єв Колфілд, американської жінки зі сліпотою (Ворапанья і Данлеп, 2014). Дітям з іншими вадами, окрім сліпоти,

відмовлено в прийомі. Вони не мали можливості відвідувати школу, як інші діти без інвалідності. До 1950-х років уряд почав підтримувати спеціальну освіту дітей із вадами зору, слуху, фізичним та інтелектуальні порушення. Відтоді діти з обмеженими можливостями мали можливість відвідувати школи спеціальної освіти. У 1975 році був прийнятий Закон про освіту для осіб з обмеженими можливостями (IDEA) було прийнято, щоб забезпечити безкоштовну та відповідну державну освіту всім дітям з обмеженими можливостями.

Перша державна спеціальна освітня школа була заснована в 1951 році в школі Sommanus Temple як мала обслуговувати дітей з вадами слуху [27].

Закон про реабілітацію інвалідів 1991 року був першим законом про інвалідність. Закон не підтримується державним фінансуванням. У деяких школах не навчаються діти з обмеженими можливостями. Освіті вчителі мали недостатні знання, не були підготовлені і боялися навчати дітей які мали інвалідності. Було прийнято Закон про національну освіту (NEA) 1999 року, який гарантував право осіб з обмеженими можливостями на освіту. У забезпеченні освіти зазначено, що особам з інвалідністю надаються безкоштовно при народженні або при першому діагнозі. Особи повинні мати право на доступ до засобів масової інформації, послуг та інших форм освітньої допомоги відповідно до закону.

У 2008 році в Таїланді був прийнятий Закон про освіту для людей з обмеженими можливостями. що просунуло спеціальну освіту до інклюзивності. Закон передбачає (1) що інклюзивна освіта стала одним із варіантів навчання учнів з обмеженими можливостями; (2) особи з інвалідністю мали право бути включені на всіх рівнях освітньої системи, починаючи з раннього віку та до 12 років фундаментальної освіти, рівня коледжу; (3) це було незаконним для шкіл заборонити допуск студентам з обмеженими можливостями, і (4) студентам з інвалідністю слід надати індивідуальний освітній план (ІЕР) принаймні на основі щорічного оновлення.

Бюро управління спеціальної освіти (BSEA) контролює навчання студентів з інвалідністю. Закон передбачає дев'ять категорій інвалідності: (1) порушення слуху, (2) розумові порушення, (3) порушення зору, (4) фізичні або пов'язані зі здоров'ям порушення, (5) навчальна інвалідність, (6) аутизм, (7) емоційні та поведінкові розлади, (8) мовні розлади, і (9) множинна інвалідність. Щоб отримати послуги спеціальної освіти, кожна дитина з обмеженими можливостями повинна бути зареєстрована та оцінена. Оцінку проводить сімейних лікарів, а не шкільний персонал. Індивідуальний освітній план (ІОП) повинен розвиватися з урахуванням сильних сторін і потреб дитини. Після того як ІОП був розроблений для окремих учнів з обмеженими можливостями школи повинні виділяти бюджет на спеціальну освіту послуги та матеріали, налагодити підготовку вчителів, надавати ефективні інструкції, надати допоміжні технології та посилити шкільну політику для інтеграції дітей з обмеженими можливостями до звичайних класній кімнаті (Кріцер, 2012).

Міністерство освіти є основною організацією, яка забезпечує освіту всім дітям у Таїланді. Його BSEA несе відповідальність за надання послуг дітям з особливими потребами по всій країні, включаючи центри спеціальної освіти, спеціальні школи та звичайні інтегровані початкові та середні школи. Крім того, існує 76 центрів спеціальної освіти (SEC) у всіх провінціях Таїланду. SEC відповідає за всі служби спеціальної освіти включати виявлення дітей з обмеженими можливостями в громаді, співпрацю з батьками, з критеріями та процедурами, визначеними міністерськими положеннями (Управління освіти Рада, Міністерство освіти Королівства Таїланд, 2004), оцінка дитини, розвиток ІЕР, влаштування в школу, раннє втручання вдома або відповідні послуги для дітей з обмеженими можливостями, які не відвідують школу.

Тайська система освіти для дітей з обмеженими можливостями.

У наведеному нижче малюнку пояснюється, що може надаватися діти шкільного віку з обмеженими можливостями: супутніми послугами, такими як

слухові апарати, інвалідні візки та комунікативні електронні пристрої. (Див. рисунок 1.2.2.)

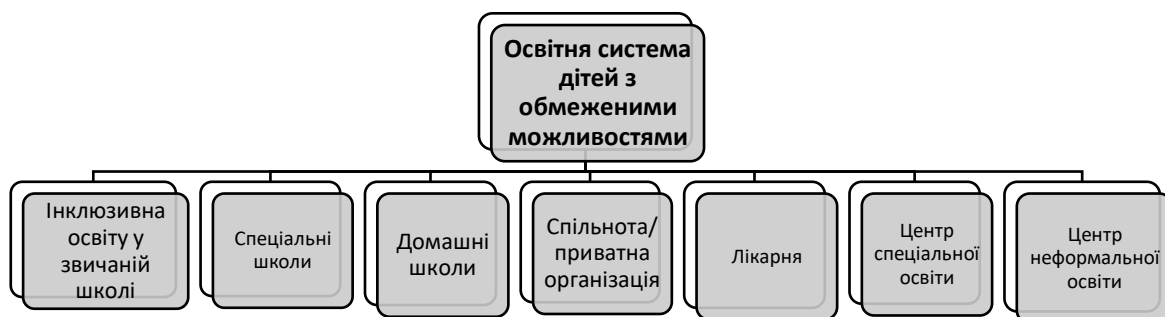


Рисунок 1.2.2. Структура варіантів навчання дітей з обмеженими можливостями в Таїланді. Адаптовано з Hill & Sukbunprant (2013).

США та Європа

Наукові джерела свідчать, що до початку XIX сторіччя у США та країнах Західної Європи соціально-педагогічна підтримка дітям та підліткам з вадами практично не надавалася. Вони залишалися вдома зі своїми родинами або їх віддавали до притулків. Часто такі діти були тягарем для своїх сімей і члени сімей зверталися по сторонню підтримку[21].

У 1830 році в США була заснована перша школа для сліпих і глухих. Учні цих шкіл перебувають на карантині та навчаються за спеціальними програмами, розробленими для певних груп людей з обмеженими можливостями. Тому в школах для глухих використовуються альтернативні системи спілкування, жестова мова, тощо. Оскільки це великі заклади, вони зазвичай за сотні кілометрів від дому студента, а діти майже завжди там. Слід відмітити, що формування соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами йшло не лише шляхом організації установ для дітей з порушеннями інтелекту, а також розвивалися і установи для навчання і з виховання дітей з іншими видами дефекту, деякі з них стали виникати набагато раніше за аналогічні установи для дітей та молоді з обмеженими

можливостями, причому не лише у Франції, але і в США. У вказаний часовий період остаточно оформилися три напрями підтримки осіб з особливими потребами: – християнсько-філантропічний (мета – піклування про інвалідів; організаційна форма – притулки, богадільні, будинки піклування); – медико-педагогічний (мета – лікування, виховання і елементарне навчання дітей з вираженими порушеннями в розвитку, організаційна форма – спеціальні відділення при лікарнях, медико-педагогічні установи)[21].

У 1844 році у США створено асоціацію медичних американських шпиталів для божевільних. Пізніше згадане товариство стало називатися Американська Психіатрична Асоціація; – педагогічний (мета – освіта дітей з порушенням слуху, зору, інтелекту, організаційна форма – спеціальні класи, спеціальні школи, філантропічно- християнський напрямок підтримки осіб з особливими потребами зародився у Німеччині, коли пастор Хальденванг відкрив в 1835 році в місті Вильдеберге перший притулок для таких осіб. У Англії притулок з благодійними цілями був відкритий міс Уайт в 1846 році в Лондоні. А у 1848 році – відкрилася перша установа для дітей з особливими потребами в США. Серед американських учених істориками найчастіше згадується ім'я Самюеля Хоуве. Разом з Сегеном, одним з перших творців установ для дітей з вадами у розвитку і організатором їх учбової діяльності, що приїхав в США в 1848 році, які вперше організували в Америці соціально-педагогічну підтримку осіб з особливими потребами. Першими педагогічними установами для дітей з особливими потребами були також притулки і приватні школи-інтернати. Установи першого і другого напряму обслуговували переважно дітей відсталих у розвитку, а установи 4 педагогічні – дітей з легкою формою відсталості. До завдань цих установ входило надати вихованцям загальну освіту, трудову підготовку і таким чином надати допомогу звичайній школі, звільнивши її від дітей, що заважають нормальній роботі[21].

В середині 60-х років у США розпочалася реалізація проекту під назвою «Головний старт». Це була широка освітня і медична програма для дітей та

їхніх батьків. Із 1972 року до класів, що навчалися за програмою «Головний старт», почали залучати дітей з вадами. Це була перша масова спроба створення класів залучення [25]. Надалі, з другої половини ХІХ століття, педагогічний напрям в організації підтримки дітей з особливими потребами став основним. В цей час почали відкриватися допоміжні класи і допоміжні школи для дітей з легкими формами розумової відсталості. Перші американські школи будувалися на основі шкільної програми, вчительського прикладу і дисципліни. Головним джерелом морального і релігійного виховання була Біблія і складені на її основі книги для дітей. Дітям прищеплювалась любов до ближнього, гуманне ставлення до оточуючих, розвивались такі якості, як щедрість, патріотизм. Підкреслимо, що у США дитячу інвалідність визнано національною проблемою. У зв'язку з цим було сформульовано «Національну програму по боротьбі з дитячою інвалідністю», відповідно до якої місією є створення експертного навчального центру з реабілітації, професійного навчання, догляду за дітьми-інвалідами на місцях, розробка освітніх програм та шкільне навчання. Послуги, що надаються Сполученими Штатами дітям з обмеженими можливостями, включають профілактику, діагностику, навчання, клінічну допомогу та послуги соціальної реабілітації. У соціально-реабілітаційній службі виділяють реабілітацію дітей з обмеженими функціональними можливостями в загально-реабілітаційному центрі[21].

Соціальні служби в цьому центрі займаються вибором шляхів реабілітації, є служба по подальшому працевлаштуванню. Весь загально-реабілітаційний сервіс організовується в штатах у кооперації з державними й приватними установами [21]. Швидкий економічний розвиток у 60-х роках ХХ ст. спричинив зміну й освітніх пріоритетів у США. Пріоритетним завданням шкіл стало забезпечення високого рівня академічної підготовки учнів. У результаті цього значно менше часу відводилося на формування характеру дітей, їх моральне виховання[21].

Починаючи з 60-х років ХХ століття, результати соціологічних досліджень в США почали засвідчувати суттєву нерівність між школярами. Відповідальність за це явище спочатку було покладено на вчителів, мотивуючи її тим, що вчителями більше уваги завжди приділялося кращим й більш здібним учням. Пізніше британськими соціологами були не тільки підтверджені ці висновки, але й зроблені доповнення – соціальна ієрархія серед школярів не обмежується рамками школи. Джерелом соціальної нерівності, як було доведено, виступає соціальне походження учнів, а особливо проблема нерівності, торкнулася дітей-інвалідів, які виявилися «пасинками та пасербицями» існуючої системи освіти[21].

У 70-х рр. ХХ століття у США процес соціально-педагогічної підтримки активно почав розвиватися в у вигляді декількох підходів, таких як: *widening participation* (розширення доступу до освіти), *mainstreaming* (основний напрям) та *inclusion* (включення). Перші два підходи (*widening participation*), (*mainstreaming*) передбачають, що діти з обмеженими можливостями можуть спілкуватися зі своїми однолітками під час різноманітних дозвілєвих заходів, відвідувати масові школи, але, перш за все, з метою розширення соціальних контактів, а не здобуття освіти. Третій підхід (*inclusion*) – слід розуміти як реформування масових шкіл та перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх дітей без винятку[21].

У 1975 року Конгрес США затвердив надзвичайно важливий законопроект, згідно з яким для «безкоштовної, відповідної громадської освіти» дітей з вадами могли використовуватися федеральні кошти. В цьому законі зроблено наголос на тому, що родини повинні бути важливим елементом системи освіти дітей молодшого віку. У Сполучених Штатах діти з обмеженими можливостями тепер можуть отримувати освіту за участі в поєднанні з відповідним медичним обслуговуванням, щоб вони могли повністю розкрити свій потенціал. Діти-інваліди можуть відвідувати дитячий садок і початкову школу, а також можуть брати участь у громадських заходах.

Діти старшого віку можуть навчатися в професійно-технічних училищах, школах, коледжах. Завдяки цьому методу повнолітні інваліди мають можливість працювати, платити податки та користуватися всіма правами, які дало людям суспільство [25]. Згодом, зростаюча аморальність суспільства і низький освітній рівень американських шкіл викликали серйозне занепокоєння на державному рівні. Педагогіка повернулася до «основ», що означало не лише зміну поглядів на виховання, а й відновлення віри у традиційні цінності та християнську мораль. Прибічники руху «Назад до основ» виступали за підвищення ролі вчителя у виховному процесі, встановлення суворої дисципліни у шкільних закладах за рахунок формування в учнів стійких норм моралі та поведінки[6].

Зауважимо, що у США кінцевою метою навчання і виховання дітей та підлітків з особливими потребами є вироблення навичок, які дали б змогу існувати самостійно, прищеплення корисних соціальних умінь, які дозволятимуть їм жити і працювати у звичайному середовищі. У зв'язку з таким підходом загальноосвітня підготовка і розвиток процесів пізнання не займають значне місце в роботі з розумово відсталими дітьми. На сьогоднішній день соціальна та освітня підтримка дітей з обмеженими можливостями в Сполучених Штатах здійснюється державою та неурядовими організаціями. Крім того, НУО можуть бути міжнародними, національними асоціаціями або муніципальними установами. Наприклад, однією з авторитетних організацій є Міжнародний соціальний альянс для дітей-інвалідів. Її філії є в більш ніж 70 країнах світу у тому числі і в США. Змістом роботи цієї організації є боротьба за права дітей з обмеженими функціональними можливостями на міжнародному й національному рівнях[9].

Європейська система освіти, незважаючи на різноманітність типів та рівнів навчальних закладів, які пропонують послуги освіти, в тому числі і освітою дітей з обмеженими можливостями, є одним з найважливіших елементів сучасної європейської моделі соціального устрою, яка є

привабливою для країн, що позбулися тоталітарного режиму, таких як Україна, з огляду на розв'язання назрілих педагогічних та соціальних проблем. А також інклюзивний досвід країн Західної Європи представляє науковий інтерес[22].

Італія є лідером впровадження інтегрованої та інклюзивної освіти, оскільки одна з перших європейських країн розглядає інтегровану та інклюзивну освіту для дітей з обмеженими можливостями як найбільш прийнятну форму навчання. Директор Департаменту інноваційних досліджень італійської національної освіти П.Тартора зазначив, що Італія стала лабораторією для світу, оскільки саме латинська культура зосереджена на визнанні автономії та гідності кожного [16, с. 78]. Освітню реформу в країні в 1972 році започаткував рух «Демократична психіатрія». Метою цього громадського об'єднання є поетапна трансформація психіатричних закладів та ліквідація ізоляції пацієнтів із соціально небезпечними психічними розладами, які потрапили в ізолятори. Учасники цього руху вважали, що виникнення психічних відхилень у багатьох випадках провокується суспільством і школою, в тому числі, і спеціальними навчальними закладами. Тому варто ініціювати зміни, і, перш за все, запровадити шкільну реформу, яка б надала можливість відчувати себе повноцінними членами суспільства і людям з психофізичними особливостями.

Під тиском громадськості в Італії у 1971 році був прийнятий 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. Закон затвердив зміни, що наступили у житті, оскільки цього вимагав час[28, с. 53].

Реформи освітньої галузі також відбулися у Німеччині, де на початку 70-х років, завдяки діяльності громадської батьківської організації «Життєва допомога», Міністерством у справах освіти, релігії і культури були прийняті нормативно-правові акти, які засвідчили, що кожна дитина з обмеженими

можливостями має право на вибір навчального закладу, має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, залучена до педагогічного процесу, незалежно від ступеню складності захворювання[20].

Україна

До початку 19 століття соціальна та освітня підтримка дітей та підлітків з обмеженими можливостями майже не існувала в США та Західній Європі. Діти з особливими потребами залишалися вдома з сім'ями або були відправлені в притулки. Ці діти часто є тягарем для сім'ї, і члени сім'ї шукають підтримки ззовні.

Сучасну інклюзивну освіту по праву можна вважати одним із пріоритетів національної освітньої політики України. Перехід до нього пов'язаний з ратифікацією нашою країною Конвенції ООН про права дитини та права людей з інвалідністю [2].

Для забезпечення права на якісну освіту цих дітей міжнародна практика пропонує дітям з особливими потребами широкий вибір доступних форм здобуття освіти: індивідуальну, дистанційну, екстернатну, «школи консультаційних класів», «школи другого шансу», «вечірні школи», а також «включені» («інклюзивні») форми навчання. Останні дають змогу дітям із особливими потребами навчатися спільно зі своїми здоровими ровесниками, що ефективно впливає на рівень їхньої соціалізації[2].

В Україні та за кордоном розроблено багато теоретичних і практичних матеріалів, які сприяють інклюзивній освіті. За інклюзивну освіту в основному виступають батьки дітей з інвалідністю та громадські та благодійні організації відповідного профілю діяльності. Досвід європейської інклюзії, що вже має позаду десятиліття успішних напрацювань, говорить сам за себе, адже показує неабияку перспективність та успішність такого навчально-розвивального напрямку [4].

На сьогодні спеціальна освіта в Україні має складну, розгалужену й диференційовану систему навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних

комплексів, спеціальних (корекційних) класів при середніх закладах освіти тощо. Розвиток системи спеціальної освіти спрямований на подальшу диференціацію і вдосконалення діючої мережі корекційних закладів, відкриття нових типів закладів, у яких надаватиметься комплексна допомога й підтримка дітям із особливими потребами, а також із залученням цих дітей в загальноосвітню школу» [3].

Нормативно-правовою базою забезпечення освіти молоді з особливими потребами в Україні є Конституція України, закони України «Про освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Указ Президента України від 01.06.2005 р. № 900 «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 855 «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» та ін. [23].

5 липня 2017 року президент Петро Порошенко підписує Закон «Про інклюзивну освіту» («Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг») [23]. Цим законом, зокрема, 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». Також передбачається можливість введення дистанційної та індивідуальної форми навчання; визначаються поняття «особа з особливими освітніми потребами», «інклюзивне навчання»; надається можливість особам з особливими освітніми потребами отримати психолого-педагогічну та корекційно-розвиваючу допомогу, створити для таких осіб інклюзивні та спеціальні групи (класи) в загальноосвітніх навчальних закладах[23].

Досвід України у впровадженні інклюзивної освіти є ще на початкових етапах. Про багато теорій ми тільки дізнаємося. Тому можемо говорити про те

що інклюзивна освіта в Україні розвивається. Ми використовуємо досвід іноземних країн для розвитку власної освіти.

1.3. Інклюзивна освіта в соціологічному дискурсі

Соціологія також розглядає інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в суспільство, а це означає, що процес і результати прав людини, незалежно від ступеня обмеженості, охоплюють різні сфери суспільного життя на рівні здорових людей, а їх розвиток і результати обмежені.

Соціологія розуміє інтеграцію як процес дестигматизації індивідів і цієї соціальної взаємодії, заснованої на відкиданні людей з особливими потребами як «слабких», «особливих», «інвалідів» тощо. Інтеграція передбачає інклюзивну та активну взаємодію інвалідів і здорових людей в єдиній соціальній системі.

У межах соціально-педагогічного виміру приділяють увагу інклюзивній освіті, про що свідчать дисертаційні дослідження таких українських науковців: Ю. Богінська, В. Болдирєва, Л. Будяк, Ю. Волчелюк, О. Дікова-Фаворська, І. Калініченко, К. Косова, І. узава, О. Рассказова, О. Федоренко, М. Чайковський, О. Чопік та ін.[4].

Як зазначає українська дослідниця С. Оксамитна, у другій половині ХХ ст. в науковому дискурсі стрімко зріс інтерес до різних форм нерівності та шляхів їхнього подолання, у зв'язку із чим в обіг увійшли два «парні» поняття «ексклюзії» та «інклюдії». Інклюдію (від лат. *inclusion* – включення, введення, приєднання) визначають як процес збільшення ступеня участі індивіда (групи, спільноти) у соціальному житті, зокрема отримання рівних можливостей у навчанні. Антонімічне до нього поняття «соціальна ексклюзія» (соціальне виключення) тлумачать як процес, в якому окремих людей (груп, спільнот) систематично блокують (або позбавляють повного доступу) через обмеження різних прав, можливостей і ресурсів, які зазвичай доступні для членів іншої групи, і які є фундаментальними для соціальної інтеграції та дотримання прав

людини у цій конкретній групі (до прикладу, житло, зайнятість, охорона здоров'я, громадська активність та демократична участь)[20, с. 67].

Соціологічні теорії, представлені працями Е. Еріксона, Т. Парсонса, Ж. Піаже, Г. Спенсера, Г. Тарда, орієнтовані на розуміння інвалідності як специфічного соціального стану індивіда[5].

К. Девіс, Е. Дюркгейм, Р. Мертон проблему інвалідизації розглядали через призму стандартизованих та інституціональних форм соціальних відносин і соціальних інститутів. Ч. Кулі та Дж. Г. Мід аналізували стійкі стереотипи поведінки самих інвалідів і відношення до них соціуму[5].

П. Бурдьє, М. Вебером, Н. Смелзером, П. Штомпкою та іншими дослідниками було сформульовано ідеї про суб'єктивно осмислену дію інваліда, орієнтованого на поведінку інших людей. Зрозуміти специфіку повсякденного сприйняття інвалідності дозволяють феноменологічні теорії П. Бергера, Т. Лукмана і А. Шюца[5].

Підходи психодіагностики щодо дітей-інвалідів розроблені у рамках біологізаторської концепції розвитку (Л. Божович, Л. Виготський та інші)¹.

Проблеми соціалізації та адаптації осіб з вадами здоров'я, хоча і не як самостійний предмет соціологічного аналізу, все ж знайшли відображення у працях соціологів, присвячених дослідженню інших соціальних явищ і процесів: стратегій реформування освіти (В. Андрущенко, В. Астахова, В. Бакіров, Л. Герасіна, М. Євтух, В. Кремінь), ціннісних орієнтацій (О. Балакірєва, Є. Подольська, А. Ручка, Л. Сокурянська), адаптації, соціалізації та самоменеджменту (В. Карпічев, М. Лукашевич, Н. Чибісова, Н. Шевченко та ін. Мотивація і потреби осіб з функціональними обмеженнями здоров'я стали предметом досліджень Н. Хижняк, А. Нагорної, О. Білослюдової та Т. Латишевої. В останні роки з'явилися цікаві наукові і науково-методичні розробки, в яких напрацьовані підходи до вивчення проблем дітей з

особливими потребами і сімей, де вони виховуються (Т. Багаєва, Д. Вернер, Л. Грачов, І. Дворянчикова, Н. Ісаєв, Н. Дем'янт'єва та ін.)[5].

Аналіз соціальних проблем інвалідації здійснювався у проблемному полі соціоцентристських теорій розвитку особистості (Г. Спенсер, Т. Парсонс) і антропоцентристського підходу (Ж. Піаже, Г. Тард, Е. Еріксон, Л. Виготський), завдяки чому вдалося, з одного боку, проаналізувати соціальні проблеми конкретного індивіда засобами вивчення суспільства в цілому, а з другого, – вивчити психологічні аспекти повсякденної міжособистісної взаємодії[5].

Одною із не багатьох сучасних соціологів, які досліджують інклюзивну освіту є О. Дікова-Фаворська. У аспекті соціологічної концептуалізації освіти осіб із функціональними обмеженнями здоров'я О. Дікова-Фаворська запропонувала модель інклюзивного навчання, яка передбачає: по-перше, зміну самооцінки інвалідів, набуття впевненості в успішній самореалізації згідно із своїми особливими потребами; по-друге, набуття професійних знань, якісної освіти, незважаючи на функціональні обмеження здоров'я; по-третє, подальше раціональне працевлаштування, успішну адаптацію й самореалізацію з урахуванням специфіки потреб і можливостей їх задоволення; по-четверте, виведення осіб із інвалідністю на якісно новий соціальний рівень, що завдяки економічній незалежності принципово змінить життя на краще Автор вважає, що це сприяє інноваційному та креативному методу організації інклюзивної освіти в демократичній європейській моделі, за якої інваліди можуть досягати своїх цілей, самореалізації та особливих потреб, наполягаючи на правильній організації навчального процесу[5].

Л. В. Калашнікова розглядає проблеми соціального захисту інтересів родини, що виховують дітей з інвалідністю та дітей з особливими можливостями здоров'я.

О. Качмар досліджує сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Н. Когутяк розглядає процес інклюзивної освіти дітей з аутизмом як фактором розвитку «теорії розуму».

Проте, незважаючи на те, що існує більша теоретична база та комплексний аналіз питань освіти загалом, науковий аналіз надання освітніх послуг інвалідам є фрагментарним, що заважає вирішенню практичних завдань інтегрованої освіти.

Соціологічне моделювання дослідження інклюзивної освіти

Теоретичним джерелом магістерської роботи доцільно обрати структурний функціоналізм, що належить до другої метапарадигми у класифікації Г. Зборовського: неокласичної метапарадигми, основні положення якого будуть висвітлені нижче. У цій парадигмі об'єктом соціології виступає суспільство як система соціальних дій та взаємодій соціальних груп і вільно організованих акторів. Предмет соціології цього гатунку становлять оновлені ідеї позитивізму, марксизму, еволюціонізму, функціоналізму на основі нелінійного розгляду суспільства і його структури.

Структурно-функціональний підхід (К. Девіс, Р. Мертон, Т. Парсонс), дозволяє розглянути проблеми інвалідності як специфічний соціальний стан індивіда, соціальної реабілітації, соціальної інтеграції, соціальної політики держави по відношенню до інвалідів.

Представник структурного функціоналізму Р. Мертон класифікував людську поведінку та адаптацію до соціального життя відповідно до відношення людини до соціальних цілей і стандартів соціально прийнятних методів реалізації, виділяючи комплаєнс, ритуалізм, інновацію, ретризм і бунт.

**Формування теоретичної основи кваліфікаційної магістерської роботи
в рамках структурного функціоналізму**

Ключові положення структурного функціоналізму	Адаптація до теоретичної основи магістерської роботи
Розгляд суспільства як системи взаємопов'язаних структур, що складають його й утворюють єдине ціле; всі елементи системи залежні один від одного в силу різних виконуваних ними функцій;	Інклюзивні практики виступає складовою в загальному процесу інклюзії. Інклюзивні практики не можуть виступати як окремі одиниці, лише як певні частині цілого процесі інклюзії.
Розуміння соціальних інститутів не стільки як самостійних утворень, скільки частин соціальної системи, які впливають на функціонування всього суспільства.	Соціальний інститут інклюзії є тісно взаємопов'язаний із іншими інститутами, до прикладу інститутом освіти чи інститутом сім'ї і так далі. І власне його взаємодія з іншими системами встановлює вплив на суспільство в цілому.
Визнання індивіда, як основного елемента системи; він входить до соціальної структури суспільства через виконувану ним соціальну роль;	Тобто тут говоримо про те, що індивід зокрема людина яка потребує інклюзії є основним елементом системи, вона будучи учасником виконує певні соціальну роль.
В основі соціального життя лежать норми й цінності, воно включає певні обов'язки людей і необхідність соціального контролю	Тут можна говорити про те що у кожної людини є певні обов'язки які вона має виконувати. Їх дотримання має бути головним аспектом.

<p>Соціальні системи є інтегрованими і тяжіють до стабільності, дисфункції у суспільстві є ненормальним, патологічним станом, який слід долати;</p>	<p>Говоримо про те, що у соціальному інституті, зокрема інклюзії, можуть виникати дисфункції, які структурний функціоналізм називає ненормальним станом. Тому якщо виникає така ситуація її потрібно дослідити на знайти шляхи вирішення.</p>
<p>Соціальні науки здатні до прогнозування, тому соціологія як самостійна наукова дисципліна здатна виявляти соціальні відхилення, прогнозувати їх наслідки і попереджати про них відповідні соціальні інститути.</p>	<p>Фіксація найменших змін у об'єктивному ціннісному просторі є сигналом про можливі зміни інших елементів соціальної системи (трансформації в сфері економіки, державного управління тощо).</p>

Джерело: авторська розробка.

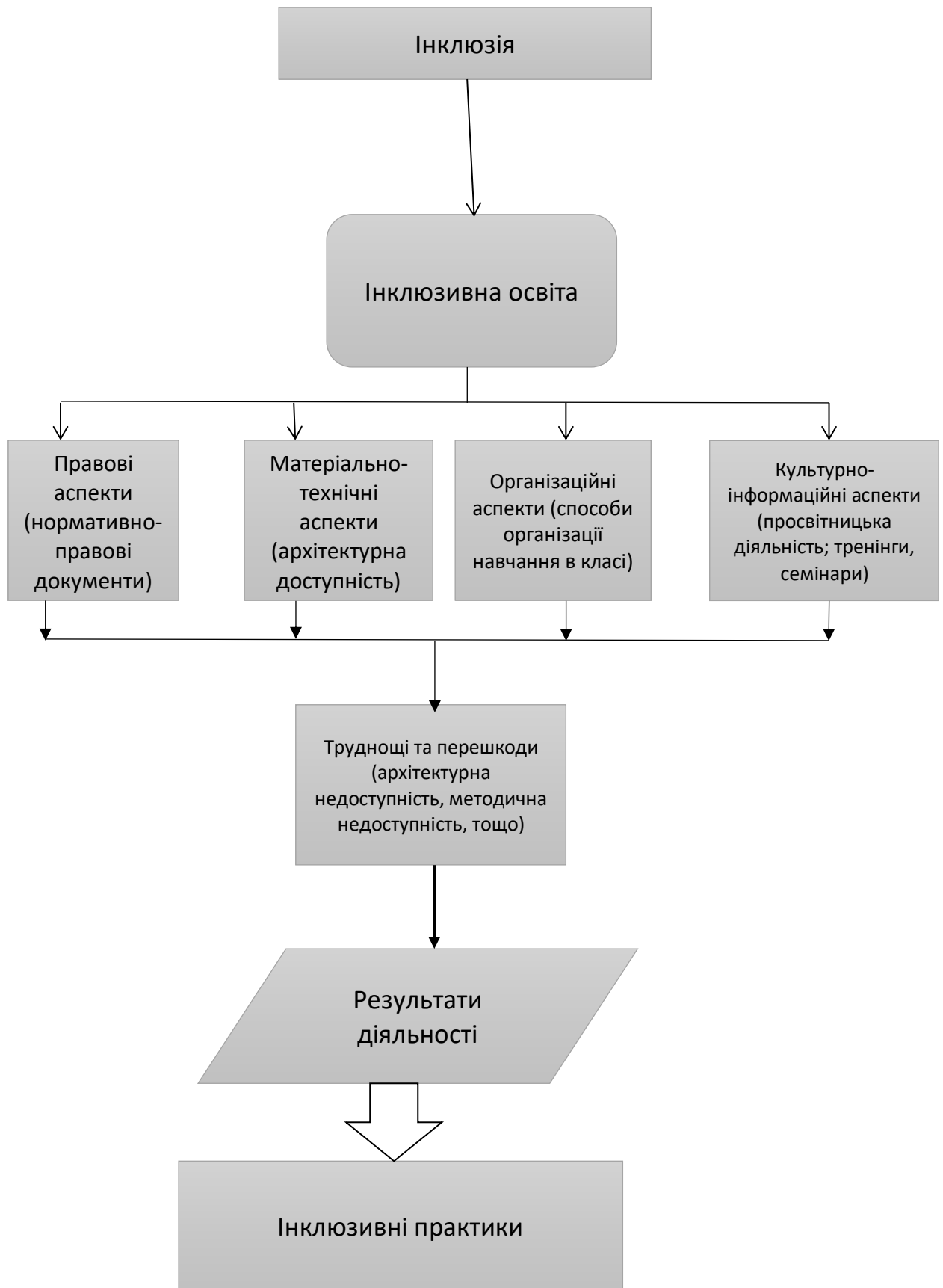


Рисунок 1.3.1
«Моделювання концептуальної схеми»

Впровадження інклюзивної освіти при збереженні загальної та спеціальної ускладняється низкою нерозв'язаних проблем. Зміна структури спеціальної освіти та збільшення кількості дошкільнят і школярів з цими потребами, «включених» до загальноосвітніх дошкільних та шкільних закладів, вимагає від педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО) перегляду і вдосконалення якісної складової навчального процесу. Важливою ланкою якої є впровадження інклюзивної освіти, при одночасному збереженні загальної та спеціальної освіти. Також, варто зазначити, що недостатня готовність ЗВО до підготовки фахівців, необхідних для роботи в умовах інклюзії.

Висновки до розділу 1

Опрацювавши теоретичні напрацювання інших дослідників та науковців на тему «інклюзії» стверджуємо, що тема є *міждисциплінарною, знаходиться на межі педагогіки, психології, частково соціології*. Виходячи з цього було сформоване **авторське визначення інклюзивної освіти**, як системи освітніх послуг, що базується на принципах недискримінації і доступності суспільства та гарантується державою.

Зосереджуючись на досвіді зарубіжних країн слід говорити про те, що у них за спиною є вже десятиліття практики і хороших результатів. Які показують що інклюзивна освіта це є важливий крок до соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Також важливим є те, що інклюзивної освіти хочуть самі батьки. Проте варто зауважити той факт, що вони не відмовляються від спеціальних закладів, а скоріше намагаються об'єднати їх із загальноосвітніми, для покращення інклюзії на методичному рівні.

Підсумовуючи вище сказане можна сказати, що інклюзивна освіта в Україні значно відрізняється від закордонного досвіду. Є ще безліч запитань та зауважень щодо інклюзії в Україні, вона не є завершеною та реалізованою до кінця.

Також, слід зазначити що у зарубіжній соціології, та українській, тема інклюзивної є не достатньо досліджуваною. Процес інклюзії став пріоритетним у дослідженні лише в останній роки.

РОЗДІЛ 2. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

2.1 Соціолого-статистичний аналіз досліджень процесів інклюзії

У зарубіжному науковому дискурсі проблем включення осіб з особливими потребами в освітню сферу отримали назву інклюзивних досліджень і використовують як загальний термін для досліджень, в якому беруть участь люди зі складнощами у навчанні, які є значно вагоміші, ніж просто предмети дослідження чи респонденти [36, с. 526].

У цьому контексті прикметним є якісне дослідження колективу британських авторів, реалізоване в 2008 році та спрямоване на вивчення повсякденного життя молодих людей, які мали проблеми із законом чи проживали в прийомних сім'ях. План дослідження включав широкий спектр засобів для отримання даних (включаючи відеокамери, цифрові камери, щоденники, записки, інтерв'ю, групові та індивідуальні зустрічі). Молодих людей запросили взяти участь в двотижневих сесіях проекту, де вони могли досліджувати будь-який аспект свого повсякденного життя, використовуючи будь-яку комбінацію методів. Під час групових сесій молоді люди працювали над своїми індивідуальними проектами, брали участь у численних взаємодіях і комунікаціях. Загалом до проекту було залучено групу з восьми молодих людей віком від 10 до 20 років.

Заслуговує на увагу трьохрічне етнографічне дослідження ізраїльських науковців, реалізоване у 2012-2015 роках [40, с. 51]. Результатом спостережень постало осмислення реальності, в якій діти, які щойно вийшли з дитячого садка і почали навчання у початковій школі, стали представлятись двома відносно фіксованими ієрархічними соціальними категоріями «слабких» та «нормальних» учнів. Ця соціальна категоризація на «слабких» та «нормальних» базувалася на низці вербальних та невербальних сигналів, різного ставлення, педагогічних методів, адміністративних процедур та

приписувань щодо різноманітності дітей у навчальних досягненнях. Шкільні уявлення, більше ніж природа дітей, впливали на віднесення деяких з них до складу певної групи з фіксованим низьким статусом: лише ті, хто не зміг набути визначеного рівня навичок читання, були марковані як «слабкі» учні.

Категоризація вище наведених авторів відображає соціальні уявлення щодо того, кого розуміти як «ми» та «наші», а кого визначати як «інший». «Діти з обмеженими можливостями» на противагу «дітям зі здібностями» та «дітям з особливими потребами» протиставляються тими, хто вміє задовольнити «нормальні» вимоги. Отже, навіть «діти з особливими потребами» уявляються такими, які відрізняються від більшості дітей і які нібито не потребують особливої турботи. Замість того, щоб пропонувати зміни в способі поведінки дітей з особливими потребами, резюмують дослідники, увагу необхідно спрямовувати на те, як ними конструюється реальність.

У Данії у 2016 р. було проведено порівняльне міжнародне дослідження, присвяченого вивченню соціальної практики інклюзивної освіти в початкових і молодших класах середньої школи (у віці 6 – 16 років), а також зміщенню акценту з розуміння інклюзії як питання трансформації педагогічної та дидактичної практики на розгляд її як соціальної практики, яка в свою чергу складається з процесів як включення, так і виключення. Соціальною визначається практика, яка виробляє і відтворює норми, цінності, правила за допомогою соціальних процесів, взаємодій і відносин, що встановлюють певний соціальний порядок [33, с. 10].

Автори зосередились на вивченні рецензованих досліджень з 1999 по 2016 рр., написаних англійською, данською, норвезькою та шведською мовами. У пошук потрапило 1 257 наукових статей. На основі заголовків та рефератів статей було обрано 82 роботи для поглибленого наукового опрацювання. Результати аналізу дали змогу дослідникам класифікувати процеси інклюзії та інклюзії у шкільній практиці за чотирма різними темами.

1. Конструкції ідеального учня. Вчителі схильні будувати розуміння ідеального учня, з яким порівнюються усі інші. Ці процеси є прихованими і

невидимими для вчителів, але вони викликають до життя певні соціальні моделі. Вчителі підтримують одних учнів, які не відповідають цьому ідеалу і всіяко сприяють їхній інклюзії, у той самий час як інші учні залишаються виключеними.

2. Власне виробництво учнями інклюзії та ексклюзії. Включення і виключення є складними процесами, у яких моментально задіяні учні і вчителі. Основна увага приділяється тому, як учні обговорюють свій шлях в ці моменти, позиціонують себе як активних членів мікрокультури в класі. Культура в класі може давати можливість легітимної участі учням, які відчують труднощі, але може перешкоджати й сприяти маргіналізації, якщо в групі немає особливої підтримки або розподілу ролей.

3. Простір і артефакти. Фізичне середовище може суттєво перешкоджати інклюзії деяких учнів, наприклад якщо вони розташовані близько до вчителя, щоб скористатися швидкою та постійною допомогою. Хоча учні займають однаковий простір, вони є частиною структур, які створюють різні позиції, що включають та виключають учнів. Ці висновки лежать в основі аргументу про те, що посилена увага до соціально-просторових відносин може призвести до зміни місця та становища людини, шкільні простори не є нейтральними, але впливають на позиції учнів, сприяють їх категоризації.

4. Значимість відносин. Згідно з дослідженням, включеному в цей огляд, відносини між учителем і учнями суттєво впливають на те, чи знаходиться учень під загрозою включення або виключення, відносини між людьми та їхні взаємодії, структурні умови суспільства, школи та класу є важливими бар'єрами для інклюзії.

У дослідженні, проведеному словенськими вченими у 2010 році було виявлено кореляцію успішності інклюзії дітей із особливими потребами зі ставленням до цього процесу самих вчителів (репрезентативна вибірка становила 1360 вчителів) [30]. Визначено, що ставлення вчителів до інклюзії залежить від того, які вади притаманні учням. Педагоги демонструють високу ступінь прийняття учнів з фізичною інвалідністю, натомість меншу, якщо в

дітей діагностовано поведінкові чи емоційні розлади. Окрім різновиду інвалідності, найважливішою умовою прийняття вчителів інклюзії є їхня професійна компетентність. З'ясувалося також, що ті педагоги, які проходили навчання на курсах підвищення кваліфікації, більш схильні до запровадження інклюзивної освіти.

Представницький арсенал соціологічних методів проникнення у сутнісні прояви інклюзії й ексклюзії в освіті дозволяє дослідникам з різних країн світу водночас сегментувати та інтегрувати проблемне поле, на якому перебувають усі учасники освітнього процесу.

Одне з перших масштабних досліджень стану інклюзивної освіти в Україні було проведено у 2011-2012 рр. зусиллями ГО «Європейська дослідницька асоціація» (ERA) у співпраці з дослідницькою компанією InMind, ГО «Демократичні ініціативи молоді» та ГО «Аліса» за фінансової підтримки фонду «Відродження» [9]. Дослідники ставили за мету вивчити та представити стан інклюзивної освіти в Україні, результати дій, соціальні і системні бар'єри, а також проаналізувати перспективи впровадження інклюзії в систему освіти України. Реалізація проекту включала в себе низку емпіричних методів, з-поміж яких поглиблені експертні та напівформалізовані інтерв'ю, фокус-групові дискусії, поглиблені інтерв'ю з батьками дітей з особливими потребами та батьками здорових дітей, Online опитування українських неурядових організацій, репрезентативне телефонне опитування дорослого населення обласних центрів України.

Результатом дослідження стало глибоке проникнення у стан інклюзивної освіти у державі. Було з'ясовано проблемні зони, напрями та перспективи подальшого впровадження такої системи освіти, яка б забезпечувала потреби усіх учасників освітнього процесу. Зокрема, було діагностовано ставлення громадськості до ідеї інклюзивної освіти (рис. 2.1.1).

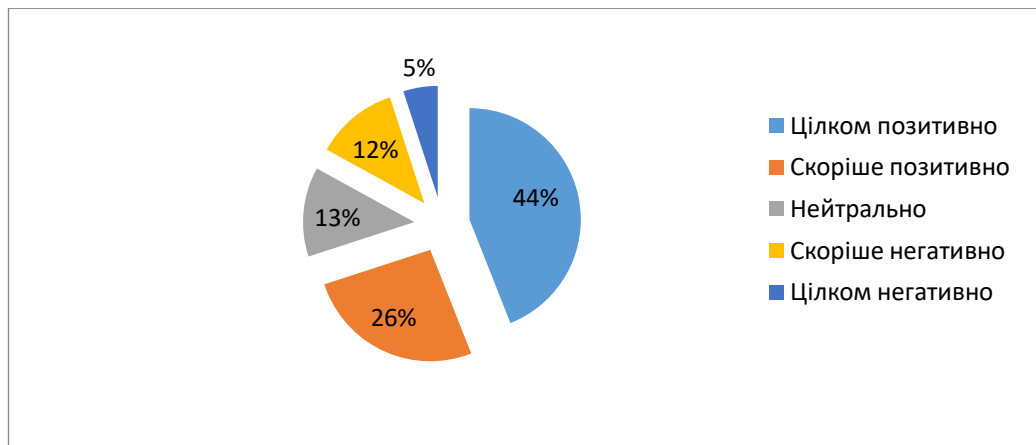


Рисунок 2.1.1. Ставлення до ідеї інклюзивної освіти, % [43].

В рамках теми «Науково-методичне забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» Інститутом спеціальної педагогіки АПН України у 2012 р. було проведено соціологічне дослідження методом безпосереднього анкетування у загальноосвітніх навчальних закладах України з метою виявлення інклюзивних зрушень у структурі шкільної освіти [13]. Опитуванням були охоплені такі міста, як Сімферополь, Севастополь та Львів. Проведене анкетування у закладах освіти та застосований до них статистичний аналіз відображає погляди учнів, батьків і вчителів, які були основними учасниками освітнього процесу.

Загалом ініційоване дослідження продемонструвало як позитивні, так і негативні зрушення у ставленні до інклюзії та інклюзивних методів навчання. Зокрема, було з'ясовано, що учні та батьки позитивно ставляться до розширення участі дітей з особливими потребами в освітньому процесі. Важливим напрямом дослідження стало з'ясування ролі асистента вчителя, як нового суб'єкта освітнього процесу. Визначено, що переважна більшість асистентів вчителя (60 %) вважають надмірним своє навантаження, вважаючи, що в класі не повинно бути більше двох дітей з особливими потребами. Також асистенти вчителів зазначили, що їхня робота на уроці сприяє підвищенню ефективності навчального процесу як з особливими освітніми потребами, так й усіх учнів класу [13, с. 219].

Фахівці-практики, які безпосередньо занурені у перебіг інклюзивного навчання, у своїх дослідженнях фіксують увагу переважно на низці

різноманітних умов, дотримання яких уможливорює ефективно включення дітей з особливими потребами в освітній процес. Зокрема, піднімаються питання щодо оцінки фізичного доступу таких учнів до навчальних закладів, забезпеченість відповідним програмним та технічним забезпеченням, яке має полегшувати дітям з особливими потребами процес адаптації до навчального середовища (шрифт Брайля, мова жестів, сенсорні екрани і ноутбуки тощо), облаштування кабінетів учителя-дефектолога, учителя-логопеда для проведення корекційно-розвиткових занять [12, с. 18-19].

Соціологи активно долучаються до моніторингу результатів різноманітних ініціатив, зокрема Міжнародного проєкту «Східне партнерство у сфері педагогічних інновацій в інклюзивній освіті» (INOVEST), «Впровадження педагогічних інновацій в інклюзивну освіту», який був реалізований у 2013 році за участі університетів Німеччини, Іспанії, Швеції, Білорусії, Молдови та України. У рамках реалізації Проєкту розроблено навчально-методичні комплекси для підготовки трьох цільових груп педагогів на основі 13 освітніх модулів: для вчителів, директорів та промоутерів (носіїв ідеї). Авторами модулів стали експерти, методисти, викладачі, вчені вищих навчальних закладів – учасників Проєкту. Цільова установка проєкту полягала у впровадженні педагогічних інновацій в інклюзивну освіту й посилення координації безперервного навчання вчителів, менеджерів освіти у галузі педагогічних інновацій на основі міжнародного досвіду.

У 2016 році за участі С. Здрагат було проведено серію формалізованих інтерв'ю «віч-на-віч» з директорами та заступниками директорів пілотних шкіл проєкту з метою з'ясування рівня обізнаності щодо методики організації інклюзивного навчання, нових педагогічних технологій з інклюзії та рівня готовності до реалізації цієї моделі освіти керівників масових шкіл [8, с. 10].

За результатами трьох серій інтерв'ю з керівниками шкіл авторці вдалось визначити динаміку їхньої обізнаності з основними положеннями інклюзивної освіти, рівень усвідомлення значення інклюзії як соціальної технології подолання виключення у суспільстві.

Миколаївський центром соціологічних досліджень Чорноморського національного університету імені Петра Могили протягом січня-травня 2018 р. було ініційоване дослідження методом особистісного інтерв'ю батьків дітей з інвалідністю та дітей з обмеженими можливостями здоров'я, метою якого було виявлення труднощів, з якими вони стикаються в отриманні основних соціальних послуг, зокрема й освітніх [11, с. 53].

За результатами опитування 385 миколаївських сімей, що виховують дітей з обмеженими можливостями встановлено, що більше половини батьків (58,1%) віддали перевагу очному навчанню у межах освітньої установи, кожен п'ятий респондент (18,9%) схвально ставиться до індивідуальної форми, що передбачає поєднання навчання вдома й відвідування окремих занять в освітньому закладі, 7,6 % батьків вважають за доцільне використовувати очно/заочну форму навчання, що передбачає індивідуальне дистанційне навчання без відвідування навчального закладу [11].

Дослідники встановили деякі проблемні зони в можливостях отримувати якісну освіту дітьми з особливими потребами. Опитані батьки визначили, що найбільше перешкоджають якісному опануванню знань їхніми дітьми неадаптовані навчальні програми (13,6%), відсутність відповідної підготовки, досвіду роботи з особливими дітьми у вчителя, вихователя (12,8%), нестворені (або створені лише частково) відповідні умови (10,0%), відсутність належного фінансування навчального закладу (7,9%), велика кількість дітей у шкільних класах, групах дитячого садка (7,4%) [11].

Загалом дослідники зафіксували численну кількість невирішених проблем у сфері забезпечення належного доступу до основних соціальних благ дітей з особливими потребами.

Дослідник Н. Когутяк у 2018 році провів опитування вчителів, помічників вчителів та практичних психологів, у перебігу якого з'ясуванню підлягали фактори екосистеми освітнього середовища, такі як психологічний клімат класу, методи навчання, якими користується вчитель, ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, почуття відповідальності за емоційні

взаємини в класі тощо [14, с.121]. Зокрема було визначено, що для кожного фахівця існують власні критерії ефективності діяльності, чинники, які так чи інакше сприяють або ж перешкоджають налагодженні сприятливої атмосфери в класах, в яких навчаються діти з особливими потребами. Наприклад, дослідницею було з'ясовано, що кожен фахівець у своїй діяльності затрачає неоднакову кількість зусиль на формування і розвиток функцій, навичок, знань під час роботи в інклюзивних класах.

Наведений огляд досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених засвідчує, що спостерігаються певні розбіжності в тематиці, масштабах та використаних методиках у розкритті сутнісних характеристик процесів інклюзії та ексклюзії в освіті.

За даними Директорату інклюзивної та позашкільної освіти МОН України можна сказати, що майже на 72% зросла кількість учнів у інклюзивних класах а саме: з 4180 осіб у 2016/2017 н. р. до 7179 осіб у 2017/2018 н. р. За той же період майже на 73% зросла кількість шкіл з інклюзивним навчанням — з 1518 до 2620 закладів (рис.2.1.2)

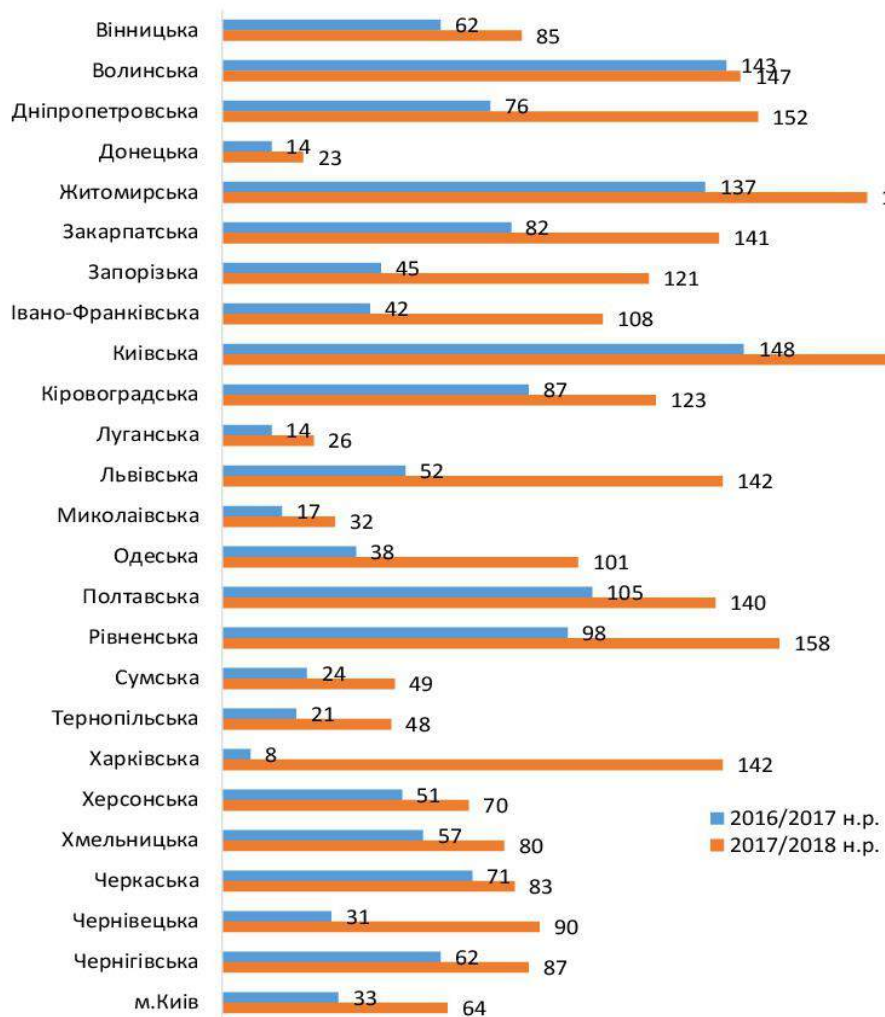


Рисунок 2.1.2 Кількість шкіл з інклюзивним навчанням [44]

Більш ніж на 85% зростає кількість класів з інклюзивним навчанням: з 2715 класів у 2016/2017 н. р. до 5033 класів у 2017/2018 н. р. (рис. 2.1.3)

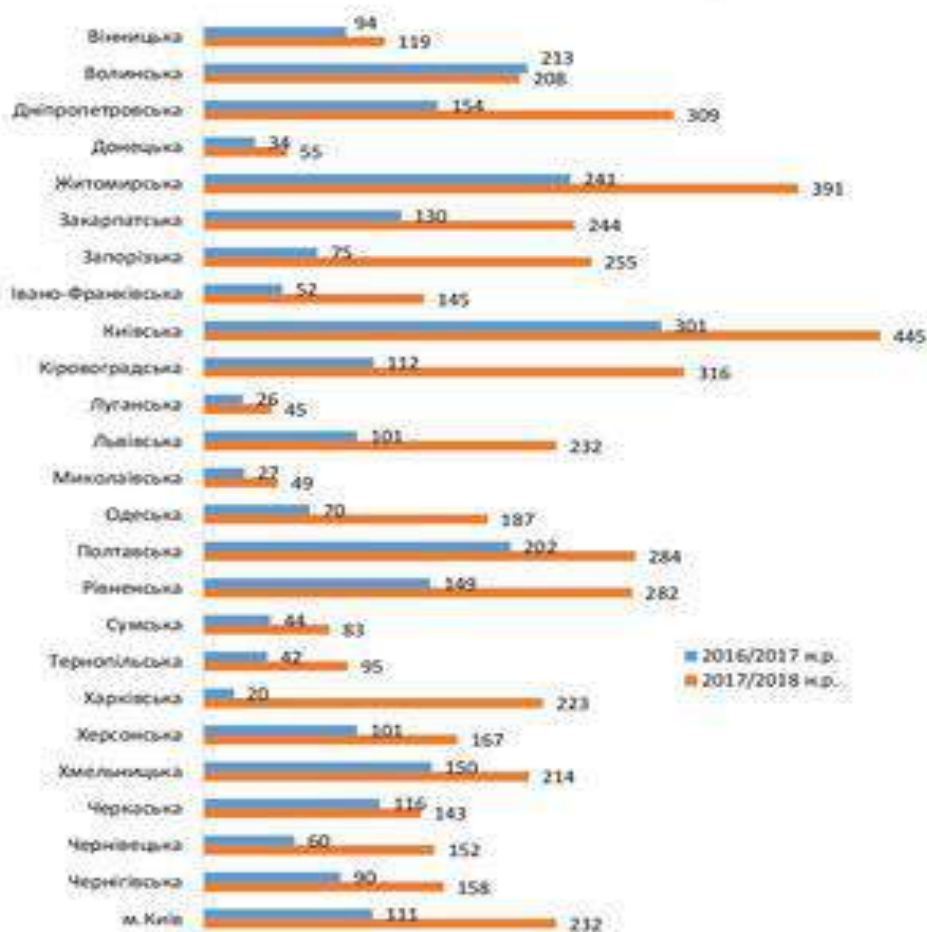


Рисунок 2.1.3 Кількість класів з інклюзивним навчанням [44]

У Харківській області кількість класів збільшилася в 11 разів, тоді як в Миколаївській та Луганській областях показники залишилися найнижчими загалом по Україні. У період з 2013/2014 н. р. до 2017/2018 н. р. кількість учнів із особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти, зросла в 3,4 раза (рис. 2.1.4).

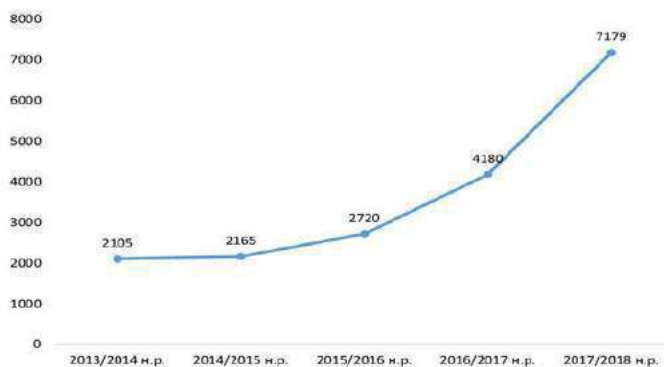


Рисунок 2.1.4 Динаміка збільшення кількості учнів з обмеженими можливостями в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти [44]

Найдинамічніше зростала кількість учнів, починаючи з 2015/2016 н. р.: у 2014/2015 н. р. кількість учнів відносно попереднього року зросла на 2,9% тоді як середній темп зростання за 2015–2018 склав 50,4%. Лідером за кількістю учнів, які навчаються в інклюзивних класах, є Київська область, де 2017/2018 н. р. в інклюзивних класах навчалася 712 учнів з ООП. Найнижчі показники зафіксовано в Миколаївській області — 58 учнів (рис. 2.1.5).

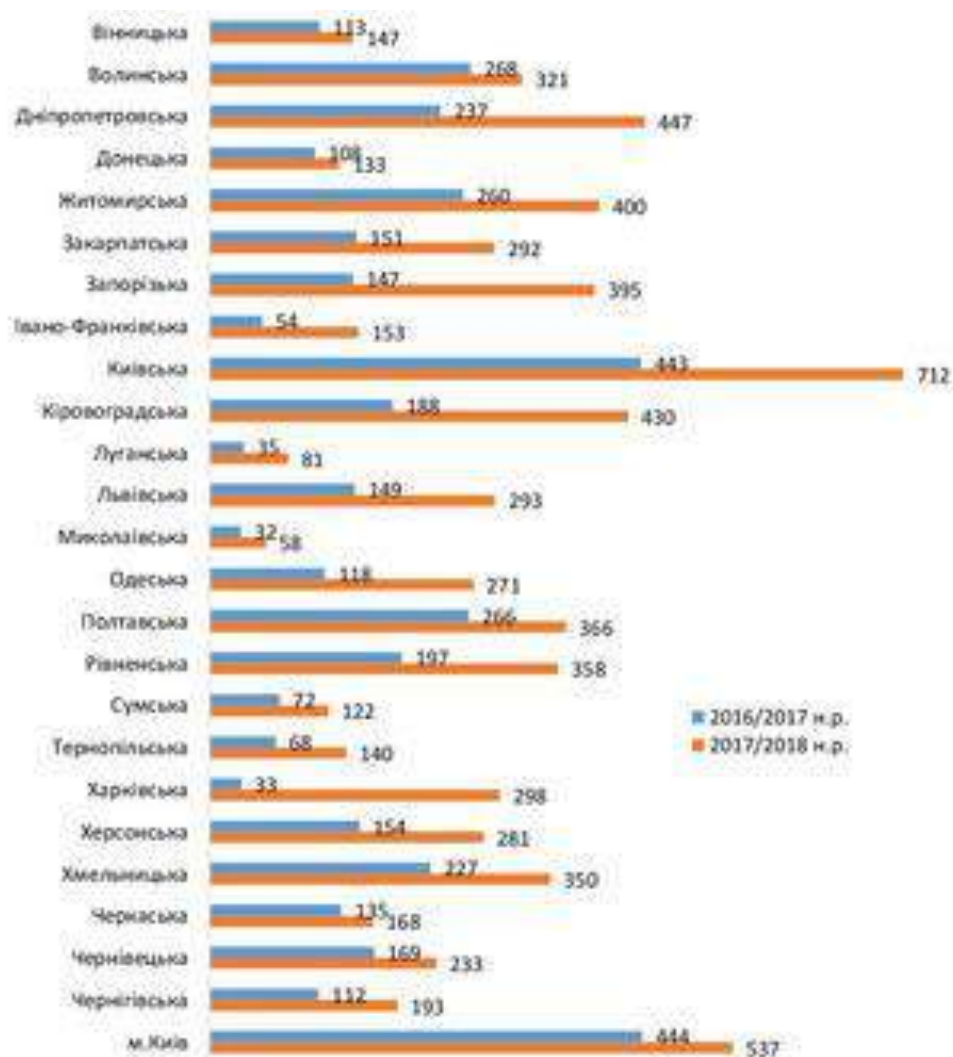


Рисунок 2.1.5. Динаміка збільшення учнів з обмеженими можливостями, які навчаються в інклюзивних класах, по областях [44]

Асистент вчителя в інклюзивному класі. Для забезпечення досягнення особами з особливими освітніми потребами результатів навчання, передбачених Державним стандартом загальної середньої освіти, у штаті закладу освіти передбачена посада асистента вчителя. З 2015/2016 н. р. кількість уведених ставок асистентів учителя щорічно збільшується. У

2017/2018 н. р. кількість асистентів учителя було майже у 3,8 раза більше і станом на 2017/2018 н. р. асистенти вчителя працюють у 74 % інклюзивних класів (рис. 2.1.6)

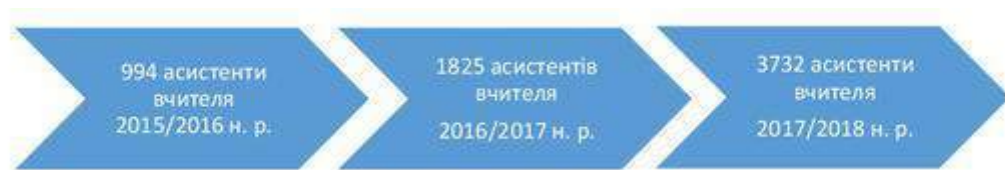


Рисунок 2.1.6 Динаміка збільшення кількості асистентів вчителя [44]

Запровадження інклюзивної освіти створило передумови для інтеграції дітей з особливими потребами (у тому числі дітей з інвалідністю) у загальноосвітню сферу. Починаючи з 2014/2015 н. р. значно збільшилася кількість дітей з інвалідністю в закладах загальної середньої освіти. Кількість учнів з інвалідністю, які здобувають освіту в закладах загальної середньої освіти (рис. 2.1.7).

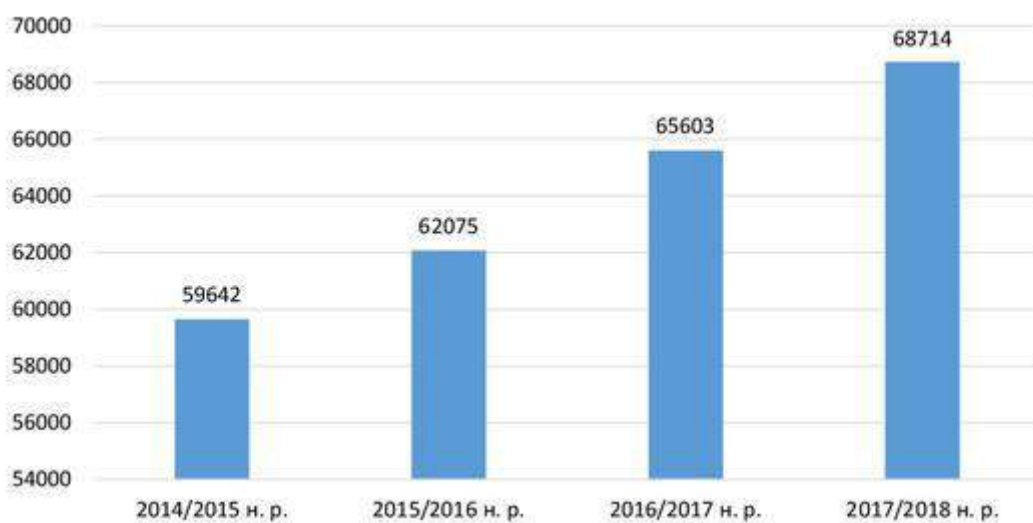


Рисунок 2.1.7 Кількість учнів з особливими потребами, які здобувають освіту у закладах загальної середньої освіти [44]

Отже, представницький соціолого-статистичний аналіз дослідження інклюзії в освіті дозволяє дослідникам з різних країн світу водночас сегментувати та інтегрувати проблемне поле, на якому перебувають усі учасники освітнього процесу.

Українські дослідники в основному зосереджені на констатації проблемних сегментів у реалізації та запровадженні принципів інклюзії в

повсякденні практики загалом і в освітні зокрема. Вочевидь, така ситуація спричинена тим, що визначена тематика знаходиться у стадії розвитку й становлення, потребує посиленого теоретичного й емпіричного обґрунтування, що відповідатиме суспільному запиту на проведення таких досліджень.

2.2 «Особливості впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній простір (на прикладі шкіл м. Львова)»

Ідеї інтегрованого навчання людей з обмеженими можливостями дедалі більше проникають в наше суспільство. Під інтеграцією розуміється залучення інвалідів у суспільство як повноправних його членів, які беруть активну участь у всіх сферах життєдіяльності, освоєння ними економіки, культури, науки. Але для навчання дитини або дорослого з певними вадами в інтегрованому навчальному закладі мають бути створені відповідні умови та соціальний, психологічний і педагогічний супровід. Численні аспекти адаптації та інтеграції людей з особливими потребами до загальноосвітнього середовища можуть бути успішно реалізовані завдяки не лише їх особистісним зусиллям, а й завдяки увазі та допомозі батьків, товаришів по навчанню, вчителів та інших співробітників закладів освіти[10].

Емпіричне дослідження було проведено нами у місті Львові. Об'єктами дослідження стали заклади загальної середньої освіти у яких діють інклюзивні класи. Для дослідження було обрано метод контент-аналізу. У дослідженні використано метод контент-аналіз – кількісно-якісний метод вивчення великих обсягів документів, які недоступні традиційному аналізу. Він дає змогу також досліджувати великий текстовий масив, виділяючи у ньому інформаційні аспекти, які не лежать на поверхні, і досягнути точності вимірювань та операціоналізації дефініцій абстрактних конструктів. Отримаємо загальну картину розподілів категорій аналізу, яку інтерпретуватимемо.

Тобто було відібрано 67 закладів освіти, для яких було складено кодувальний бланк [Додаток Б] Термін проведення дослідження: квітень-травень 2020 року. Основними завданнями нашого дослідження було:

- з'ясувати чи висвітлюється інформація про інклюзивну освіту на сайтах шкіл Львова;
- визначити, яка забезпеченість шкіл обладнанням для інклюзивного навчання;
- дослідити, кількість наповненість класів з інклюзивним навчанням;
- з'ясувати, в яких напрямках здійснюється інклюзивна освіта.

На основі авторського емпіричного дослідження було отримано такі результати. У місті Львові станом на 2020 р. діє 160 закладів загальної середньої освіти [42], інклюзивні класи діють лише у 67 школах, тобто це 41,9% від усієї кількості. Проаналізувавши дані дослідження було з'ясовано що у місті Львові діє 210 інклюзивних класи в яких навчається 280 дітей.

При аналізі сайтів загальноосвітніх закладів: 13 шкіл не мали інформації про інклюзивну форму навчання.

Із кодів, які ми визначили для дослідження було з'ясовано що: 62,7% шкіл мають безбар'єрний простір, а саме оснащені усім обладнанням для дітей з особливими освітніми потребами. Для 65,7% є наявний безбар'єрний простір у фізичному розвитку, проте у 14,9% він є відсутній, а у 19,4% інформація відсутня. Мовний розвиток безбар'єрно присутній у 73,1%, натомість відсутній лише у 7,5%.

Якщо говорити про емоційний розвиток та соціальний розвиток, то тут ситуація однакова у 67,2% загальноосвітні заклади говорять про наявність безбар'єрного простору, та у 13,4% про відсутність (рис.2.2.1).

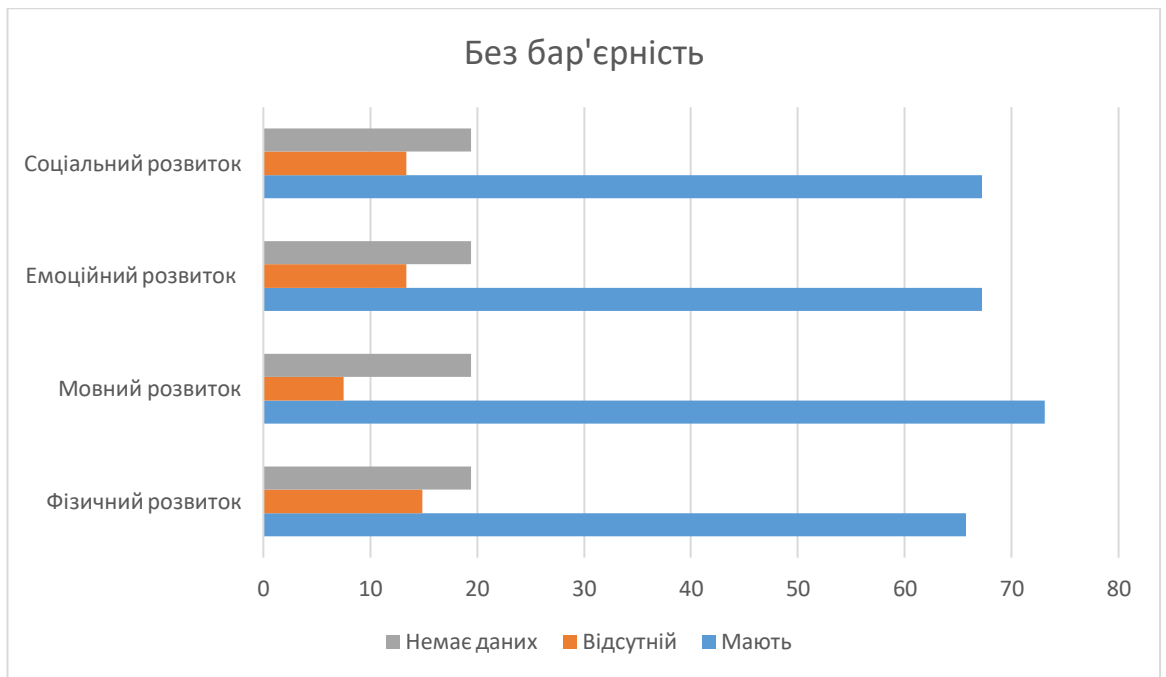


Рисунок 2.2.1 Наявність без бар'єрного простору у закладі освіти

Також, можна говорити що більшість закладів освіти, а саме 49 шкіл розробляють для учнів на інклюзивній формі навчання індивідуальні графіки роботи. Якщо говорити про наповненість закладів працівниками, а саме логопедами, практичними психологами та соціальними педагогами. То можна говорити про те, що соціальний педагог є присутній в усіх школах, що не можна говорити про логопеда який є присутній лише у 40% закладів. Практичний психолог працює лише у 73% закладів загальної середньої освіти (рис.2.2.2).

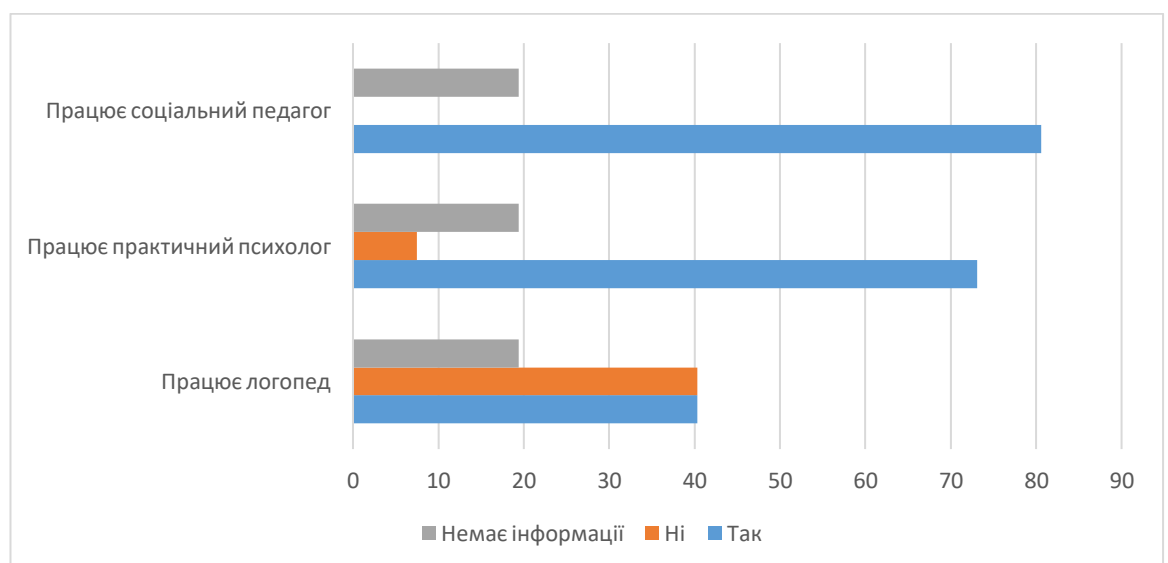


Рисунок 2.2.2 Наявність персоналу для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Більшість закладів освіти (47) проводять постійний супровід дітей з особливими освітніми потребами та складають для них довгострокові та короткострокові цілі з навчання. У 65,7% закладів загальної середньої освіти проводять спостереження за дітьми та їх діагностику. У 62,7% проводиться корекційна робота із дітьми з особливими освітніми потребами.

Якщо говорити про курси, семінари та тренінги для вчителів школи та працівників то у 68,6% вони відбуваються, у 24% застосовують також іноземний досвід та запрошують іноземних вчителів.

2.3. Експертна оцінка впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах.

Авторське соціологічне дослідження стосувалося вивчення особливостей сприйняття та розуміння інклюзії львівськими працівниками закладів середньої освіти, які працюють у інклюзивних класах. Базувалося на основі феноменологічному підході. В даному випадку інклюзію ми розглядали як «феномен», тобто як суспільство сприймає це явище у повсякденному житті.

Об'єктом дослідження було обрано працівників закладів середньої освіти та закладів НРЦ міста Львова.

Авторське дослідження було спрямоване на вивчення обізнаності експертів даної сфери освіти що до інклюзії, а також їхніх найважливіших навиків у цій сфері.

Доцільним у нашій темі та предметі дослідження було використання експертні інтерв'ю із завчасно складеним запитальником. З огляду на ситуацію, що склалася у зв'язку з пандемією Covid-19 та карантинними заходами в державі, було прийнято рішення про метод інтерв'ювання, реалізований опосередковано через онлайн-сервіси відеоконференцій (за допомогою Zoom та Teams).

Завершальною точкою другого розділу магістерської роботи є аналіз отриманої інформації у ході дослідження, а також опис результатів такого аналізу.

Під час проведення дослідження, уже формувалися та проглядалися певні особливості. Так, назагал, одразу стало зрозуміло, що респонденти чітко розуміють що таке інклюзія. Проте, більшою мірою, лише загальні положення; рідшою мірою те кого стосується інклюзія, та на кого вона спрямована.

Назагал, респонденти визнають важливість інклюзивної освіти, але не виключають можливості спеціальної. Якщо говорити про відмінності у поглядах, варто зауважити, що на етапі інтерв'ювання вони не проявлялися чітко.

Передусім, було варто зрозуміти, коли в школах виникла потреба у створенні інклюзивних класів. Думки респондентів, дещо розділились. Одні вважають що ця потреба була від самого початку, проте не було умов та розуміння:

- *«ну, саме що стосується нашого класу це була потреба з самого початку...»* (Люба, вчитель початкових класів)
- *«взагалі така потреба була постійно, адже діти з особливими освітніми потребами з нам також є постійно, тобто для того, щоб вони могли більше соціалізуватися, і вони могли налагоджувати нормальні контакти з людьми це потрібно робити починаючи з дитячого віку, і тому саме постійно є така потреба в створенні інклюзивних класів...»* (Христина, вчитель початкових класів)

інші ж вважають що вона виникла недавно:

- *« ну, загалом вона виникла нещодавно, але мені здається, що така потреба щодо відкриття інклюзивних класів було би добре для впровадження ще раніше...»*(Анастася, асистент вчителя)

Наступним, було варто зрозуміти як відбувається організація у класі, та чи вносить зміни, наявність інклюзивної дитини у класі. Отож, слід виділити два види розвитку подій:

перший – коли організація майже не змінюється, це залежить напряду від того який діагноз у дитина та її розумові здібності.

- *«ну, якщо дивитися по моїй дитині, оскільки вона є здібна, єдина проблема в неї це комунікація, то майже не змінився навчальний процес єдине що появився асистент, який допомагає дитині, відповідно дитина повільніше працює, але з асистентом вона вже на багато швидше може працювати тому, що він її увагу час від часу зосереджує, бо коли не було асистента, то цього не було і не було змоги її постійно зосереджувати, щоб вона працювала, а таким чином трішки є полегшення, плюс полегшення від держави, можливо, чимось допомагають інклюзивним класам, матеріально забезпечують, а так, щоб дуже все було змінено – ні, залишилось все як було, і ще працюють так іноді спеціалісти, практичний психолог ну і це всі, хто працюють, більше ніхто...»(Оля, асистент вчителя)*

другий – організація змінюється, в залежності від ступеня важкості засвоєння матеріалу дитиною.

- *«тобто ДЦП або якщо ми говоримо про затримку розвитку, але затримка розвитку теж є різною, тобто якщо це якісь мінімальні відхилення, тоді в принципі дитину можна поставити на рині з іншими дітьми і давати мінімальні послаблення в навчанні, але якщо це вже щось серйозніше, тоді відповідно такій дитині має бути легша програма, і відповідно має бути менша кількість годин тому, що вона просто не зможе цього всього зрозуміти і відповідно їй буде важко...»(Іра, асистент вчителя)*

Порівнюючи із закладами НРЦ, школа надає менший вибір організації навчання, що зумовлює певні труднощі в отриманні якісної освіти.

- *«В нас є різні форми навчання як класноположна, коли є класи є і індивідуальна форма навчання крім уроків, які в першій половині дня, коли йдуть корекційні заняття і є виховний час коли вони до сьомої години можуть з вихователем*

домашню ро, боту виконувати й інших завдання.» (Євгенія, вчитель індивідуальної форми, логопед-дефектолог)

Що до складання індивідуального графіку то ситуація і в закладах загальної середньої освіти, і у НРЦ є подібною. Проте слід говорити що у спеціалізованих закладах програма розвитку є більш розгалуженою і включає велику кількість складових, де натомість у школі вона простіша, а у випадках коли дитина встигає за освітньою програмою взагалі не передбачений.

- *«це є індивідуальна форма для кожної дитини складається не тільки план, а й загалі програма планування на весь навчальний рік, а також тих , які в класах вони мають також індивідуальні навчальні плани і відповідно до одні з них іде навантаження в них є предмети основні і плюс складова корекційна це є відповідно до особливостей потреб на даний момент нашій школі є заняття з логопедом з психологом це все корекційно вони можуть називатися там розвиток комунікативних компетенцій психокорекція арт-терапія предмети вони йдуть корекції також лікувальна фізкультура крім самої фізкультури звичайного предмет ще є корекційна така складова до ці діти потребують корекційних занять а також є супровід асистента і асистент» (Євгенія, вчитель індивідуальної форми, логопед-дефектолог);*
- *«складається індивідуальний план розвитку дитини, він називається ІПР, його складає спеціальна комісія, в складі якої є мама дитини, асистент вчителя, сам вчитель, соціальний педагог, психолог, і керує всім тим завуч, ну в нашій школі це завуч, можливо, в інших школах хтось інакше. Ось, і вони складають цей ІПР відповідно по висновку по ІРП, який дає спеціальна комісія заздалегідь.» (Мар'яна, асистент вчителя)*

Слід говорити про те, що у класі передбачена одна дитина з особливими потребами, проте в ході дослідження ми з'ясували, що є ситуації коли у класі кілька дітей з особливими освітніми потребами, тобто з певних причин, наприклад таких як немає заключення ІРЦ, або батьки не визнають інклюзії у класі таких дітей може перебувати кілька. З тих же причин попередня робота з батьками інших дітей проводиться пізніше, слід зауважити такий момент, що

батькам здорових дітей не завжди повідомляють який діагноз у дитини, яка навчається на інклюзивній формі.

- *«коли дитина потрапила в клас, то це був 1 клас і дитина не була ще на той час визнаною інклюзивною, і батьки фактично навіть не повідомили нас про те, що є якісь проблеми, єдине що вичитала потім з її карточки медичної, що там є мінімальна мозкова недостатність, затримка в розвитку, і все що було повідомлено. Тобто з батьками іншими робота була проведена вже після того, як дитина стала інклюзивною...»*(Люба, вчитель початкових класів)
- *«проводиться. З батьками загалом проводиться на батьківських зборах, але не уточнюється, що є дитина з таким то діагнозом, з такими то вадами чи ще з чимось»* (Іра, асистент вчителя)
- *«зараз одна, було більше, коли знову ж таки дали інклюзію цій дитині, то перевели в інший клас, щоб був асистент, тобто наразі вона одна вже, а було більше...»* (Яна, асистент вчителя)

У класі з дітьми теж проводиться робота проте як зазначають респонденти робити акцент на тому що у дитини є певні труднощі не варто. Слід розуміти, що на основі того, як вчитель подасть інформацію про цю дитину залежатиме її подальша соціалізація, та її становище серед учнів.

- *«з дітьми, ну загалом дітям не треба уточнювати, що в класі.. от подивіться, в нас в класі є дитина з такими потребами. На це не потрібно звертати увагу тому, що коли вчитель більше звертає на це увагу це собі дуже добре фіксують діти, і потім діти задаються питаннями «а чому йому можна, а мені ні?»* (Оля, асистент вчителя)

Наступним етапом нашої роботи було виділити, які труднощі є в процесі організації навчання, та поділити їх на певні категорії.

- *«ну, є труднощі в чому, бракує спеціалістів...»* (Анастася, асистент вчителя)

Тобто слід виділити низку труднощів:

- брак спеціалістів (тобто логопед, дифектолог, практичний психолог);
- недостатня оснащеність закладів необхідними методичними матеріалами;
- архітектурна недоступність.

На запитання, що для школи та її працівників означає інклюзивне навчання та наявність його у школі, слід зауважити, що більшість зазначає, що це є велика відповідальність.

- *«це дуже велика відповідальність, по-перше, тому, що все ж таки вони мусять прикласти дуже багато зусиль, вони мусять продумати все тому, що все ж таки коли приходить дитина з інклюзивною освітою, тобто ви мусяте враховувати всі її особливості, мусяте спілкуватись постійно з батьками, тобто це постійна комунікація з психологом, і постійно, ну тобто співробітництво скажемо так...»* (Люба, вчитель початкових класів)

Тобто варто говорити про те, що це не лише відповідальність когось одного, а колективна відповідальність де кожний відповідає за окремий процес, без якого неможливе якісне надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами.

Увага нашого дослідження була сконцентрована на інклюзії та шляхах і викликах реалізації її у загальноосвітньому просторі, проте у ході дослідження виникло питання про те, що усі експерти чітко розуміють, що таке інклюзія та інклюзивне навчання. Але не розімілюють яка категорія дітей може бути на інклюзивному навчанні. На запитання «Чи усі діти з особливими потребами можуть бути на інклюзивній формі навчання?» відповіді респондентів розділилися. Стало зрозуміло, що не усі респонденти, які працюють у закладах освіти в інклюзивних класах розуміють, що є діти з різними видами особливих освітніх потреба. Що ставить під сумнів їх рівень обізнаності, а отже і компетентності.

- *«так, можливе. Я маю на увазі не те, що створити якийсь один клас, де будуть діти з різними особливими потребами освітніми, а навпаки цих дітей брати в певні класи, щоб діти почували себе на тому рівні, як і інші всі...»* (Іра, асистент вчителя)

Слід зауважити, що коли таке ж питання поставили працівнику навчально-реабілітаційного центру відповідь була протилежною, та була виокремлена низка причин чому, а саме:

- різний рівень інтелектуального розвитку;
 - підвищена чутливість до шуму;
 - неможливість праці в колективі;
 - надмірна агресія.
- *«що діти є різні мають різні особливості і є такі фактори , які заважають їм перебувати навчатися в класі наприклад є учні яких є дуже сильно чутливість наприклад до звуку подразників і шум дітей чи навіть голос іншого вчителя може подразнювати а не навчати дитину тобто не допомагати їй і вона буде нервуватися і проявляти , якісь поведінкові порушення чи можливо навіть агресії і відповідно не можна ні проведенні уроку вчитель у , якій дитині знаходиться в тому середовище ...»* (Христина, асистент вчителя)

Тобто можемо говорити про такі фактори як, неповна обізнаність про дітей з особливими освітніми потребами та ступенем важкості, що зумовлює неможливість якісного навчання, проте не слід говорити про усіх працівників.

- *«мабуть для всіх, але наразі я скажу чесно, що педагоги до цього не готові, є діточки, які вийнятки, мабуть, свого часу ще будучи, маючи практику першу педагогічну в мене була дитина, яка не чула добре, вона говорила, але вона не чула добре, тобто це була вже теж дитина з особливими освітніми потребами, але мама хотіла, щоб вона навчалась в такому класі, це було дозволено, це не було в звичайній школі, це був навчально-виховний заклад, і це було дозволено самим керівником ось і для цієї дитини це...»* (Дарія, вчитель початкових класів)

Слід зауважити, що на основі не повної готовності загальноосвітніх закладів та не підготовленості кадрів є випадки, коли діти із загальноосвітнього простору повертаються у спеціальні заклади.

- *«Це якраз і дуже часто трапляється по загальноосвітніх школах де є велика кількість учнів є ще діти з якимись особливими потребами потрапляють їм не враховуються різні їхні потреби і виникають труднощі як для проведення уроку так і для інших дітей і батьки можуть як раз забирають дітей якраз з*

інклюзивного класі до нас...» (Євгенія, вчитель індивідуальної форми, логопед-дефектолог)

Інший блок питань стосувався соціалізації, власне на яку спрямовується інклюзивне навчання, та випадки несприйняття дитини. З'ясувалося, що випадки несприйняття є поодинокими, що не може не тішити, але говорити про соціалізацію як таку теж не можемо.

- *«от є здебільшого для таких діточок найважче є соціалізація, є різні діточки, є одні агресивні, інші навпаки спокійні, є віддалені дуже, ну тобто мабуть питання щодо соціалізації таких діточок було би доречним і взагалі я от не знаю як би таким діточкам допомогти соціалізуватися теж от треба це питання розкрити тому, що ну наразі не можемо вирішити це питання, цю проблему, важко надається дитині і ось тут треба напевно над тим працювати...» (Люба, вчитель початкових класів)*
- *«були випадки, але дійсно не в моїй школі. Батьки були досить негативно налаштовані проти дитини, так як перший рік, загалом дитина ще не мала цих от висновків...» (Оля, асистент вчителя)*

Слід розуміти, що пандемія Covid-19 значною мірою погіршила рівень надання освітніх послуг, а саме неможливість контролю. Перед дітьми з особливими потребами постали нові проблеми та виклики. Зникла головна можливість і перевага інклюзивного навчання, соціалізація. Пандемія поставила нові виклики перед суспільством та перед вчителями, адже на їхні плечі лягла головна проблема організація навчання. Для батьків постала проблема в організації роботи з дитиною вдома.

- *«ну нові як працювати з такою дитиною, тобто що ми маємо робити, як педагоги, щоб щось таки щоб не впало все на плечі батьків, а щоб ми могли якось пояснити, щоб зрештою вона нас трішки послухала. Не було можливості, на жаль, зв'язатись, от такого зв'язку, навіть не знаєш як налагодити зв'язок під час пандемії з батьками і з дитиною, тобто ти налагоджуєш так, ну завдання батьки знають що от є, вони виконують і все таке інше, даєш конспекти вони уроків самих тому, що вони не можуть*

виходити на онлайн зустрічі, якимось так виходили з ситуації, але...» ...» (Іра, асистент вчителя)

- *«вплинула трошки негативно. Чому? Тому, що для дитини потрібен особливий нагляд, з дитиною потрібно сидіти, і так, як батьки мало часу приділяли цій дитині дитина не могла відвідувати зум конференції, зум уроки, вона не могла слухати там те, що вчителька розказує, не могла слухати як діти відповідають і під час карантину вона не відвідувала заняття, уроки...» (Мар'яна, асистент вчителя)*

Варто зазначити і той факт, що якщо говорити про інклюзивне навчання загалом то його рівень респонденти вважають початковим. Є багато питань які потрібно досліджувати та доопрацьовувати. Починаючи з методичного забезпечення закладів освіти закінчуючи архітектурною доступністю. Великий прогрес у нас відбувся з сприйняттям інклюзивних дітей, хоч і ще є певні застереження у суспільства, загалом можемо говорити, що думки більшості є позитивними.

- *«місце інклюзії є звичайно, але все ж таки потрібно, я думаю, що потрібно зважати на діагноз дитини тому, що є все-таки такі діагнози і такі діти, коли краще віддавати дитину у спеціалізований заклад, або на індивідуальне навчання тому, що коли дитина є в інклюзивному класі, то треба розуміти що іноді вона заважає іншим дітям також, і вчитель навіть якщо є асистент вона може заважати вчителю проводити урок...» (Іра, асистент вчителя)*
- *«розвивається, але такими, якби сповільними темпами мене темпами і я навіть не знаю чи вона так якби правильно розвивають, тобто вона більше, як на розсуд там закладів як краще то є де розумно підходь до інклюзії а її фактори , які впливають і можливо це інклюзія перетворюються на інші такий варіант, як там дитині важко може бути і створюються умови , які недоступні ті , що їй мали бути належні, ну це є різні фактори там наприклад чи матеріалів не мати, чи забезпечення , чи фінансування чи навіть тих самих працівників яких належного оплачувати їхню роботу...» (Євгенія, вчитель індивідуальної форми, логопед-дефектолог)*

Слід зауважити і той факт, що більшість респондентів вважають за доцільне мати і інклюзивні класи, і спеціальні заклади.

- *«Про інклюзію можливо хіба би сказати. що інклюзія це добре, але для дітей учнів, яким це потрібно і враховуючи їхні особливості, тобто, які. які можуть бути на інклюзію але велика частина дітей. які не можуть бути на інклюзії і я так думаю , що крім інклюзії треба залишити і спеціальні заклади , які також надають фахову допомогу дітям , щоб вони могли розвиватися , щоби не залишилися ті діти , які мають складні порушення. які не можуть бути в класі чи в школі загальноосвітній , щоб не лишалися взагалі без нічого, якби за межами освітнього процесу...»* (Євгенія, вчитель індивідуальної форми, логопед-дефектолог)

Підсумовуючи, вище викладений матеріал, слід говорити, що ми справились із поставленими завданнями.

Говорячи про гіпотези дослідження можемо сказати що вони усі були частково, або повністю підтвердженим.

Першою з наших гіпотез була про те, що інформація про інклюзивну освіту у навчальному закладі повністю висвітлюється. Вона є частково підтвердженою, оскільки не всі заклади мають онлайн сторінки. Також слід зауважити, що на багатьох сайтах повністю або частково відсутня інформація про інклюзивну освіту, а саме це 13 шкіл м. Львова.

Якщо говорити про другу гіпотезу то припускали, що заклади повністю оснащенні усім необхідним інвентарем для інклюзії. Вона також частково підтвердилась, але тут можна побачити позитивну тенденцію, бо як зазначають заклади освіти що у більшості вони мають найнеобхідніші умови для дітей з особливими освітніми потребами.

У третій гіпотезі ми припускали, що класи є мало наповнені дітьми з особливими освітніми потребами. І вона повністю є підтвердженою, тому що на один клас припадає не більше 2 учнів з особливими освітніми потребами.

Гіпотеза чотири про те, що ми можемо припустити що інклюзивна освіта здійснюється в напрямку соціалізації дітей. Теж була підтверджена, тому що усі заклади працюють саме для соціалізації дітей.

Лише гіпотеза про забезпечення дитини відповідними кваліфікаційними працівниками не підтвердилась, адже у школах немає логопедів, дифектологів, більшості наявні лише психологи.

Висновки до розділу 2

З огляду соціолого-статистичного аналізу слід зробити акцент, що українські дослідники та науковці в основному зосереджені на констатації проблемних сегментів у реалізації та запровадженні принципів інклюзії в повсякденні практики загалом і в освітні зокрема. Вочевидь, така ситуація спричинена тим, що визначена тематика знаходиться у стадії розвитку й становлення

Також варто зазначити про те, що зараз ми бачимо, що в майже половині загальноосвітніх закладів м. Львова є наявні інклюзивні класи. Тобто можна зробити висновок, що все ж інклюзивна освіта має місце в навчальному процесі.

Згідно проведеного дослідження можна говорити, що кожна школа намагається покращувати свої умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Хоч ми і бачимо що у великої кількості шкіл немає логопедів, чи не проводиться корекційна робота. Зазначається низка перешкод, таких як, архітектурна недоступність, недостатність методичного забезпечення. Все ж заклади зазначають, що вони працюють над цими проблемами, та над тим як їх вирішити.

Пандемія значно погіршила якість освіти загалом, для дітей їх батьків, та вчителів постала низка нових викликів, та перешкод на шляху до соціалізації.

ВИСНОВКИ

У цій роботі розглянуто актуальну проблему розвитку інклюзивної освіти у закладах середньої освіти. В процесі виконання, ми ознайомилися з думками багатьох психологів, філософів та соціологів щодо інклюзії, які дали можливість зрозуміти, що інклюзію можна розглянути з різних точок зору.

Слід зауважити те, що напрацювань у соціології по цій тематиці є обмежене коло.

З роботи випливає що забезпечення права і комфортних умов на освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітніх навчальних закладах, одержання освіти та участі в трудовій діяльності громадян, що відносяться до категорії «осіб з обмеженими можливостями здоров'я», є необхідною характеристикою демократичного цивілізованого суспільства.

З огляду досвіду зарубіжних країн, можна зауважити, що попри відмінності у стилях організації інклюзивного навчання, основні методики та принципи є незмінними. Україна в останні роки, здійснила прорив в організації інклюзивного навчання, хоча ми лише знаходимось на початкових етапах, слід зазначити, що нормативно-правова база є добре розробленою.

Існує ще низка проблем у організації навчання, таких як: недостатнє забезпечення відповідними кадрами; низький рівень поінформованості педагогів; методичне забезпечення; архітектурна недоступність, та інші.

Система інклюзивної освіти – це складний, але ефективний процес, який вимагає від суспільства терпіння, усвідомленості та спільного інтересу. Результатом впровадження цієї системи є реалізація прав людини, підвищення соціального рівня країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА НАУКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрахамсон П. Соціальна ексклюзія і бідність // *Общественные науки и современность*. 2001. № 2.
2. Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами. Нью-Йорк, 13 грудня 2006 р. URL: www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages (Дата звернення: 10.05.2021).
3. Гевко І. В. Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. Педагогічний альманах: збірник Комунального вищого навчального закладу Херсонська академія неперервної освіти Херсонської обласної ради. Херсон, 2018. Випуск № 37. С. 236–240.
4. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 287 с.
5. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я : автореф. дис. ... д-ра соц. наук: 22.00.04 / О. М. Дікова-Фаворська. – Запоріжжя, 2009. 40 с.
6. Жуковський В.М. Морально-етичне виховання в американській школі (30-і роки XIX ст. – 90-і роки XX ст.): Дис. докт. пед. наук. – К., 2004. – 625 с.
7. Закон України від 23 травня 2017 року № 2053-VIII. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii> (Дата звернення: 29.01.2021).
8. Здрагат С.Г. Інклюзивна освіта в Україні: рівень готовності керівників масових шкіл // *Український соціум*. 2016. № 1(56), С. 8–18
9. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. 2012. 36 с. (ERA – Європейська Дослідницька Асоціація).
10. Іванюк І. Я. Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах Інтегрованого навчання. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/141> (Дата звернення: 29.01.2020)

- 11.Калашнікова Л. В. Проблеми соціального захисту інтересів родин, що виховують дітей з інвалідністю та дітей з обмеженими можливостями здоров'я // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2018. Том 41. С. 49–55.
- 12.Качмар О. Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні (досвід Івано-Франківської області) // Соціальне партнерство в інклюзивній освіті:європейський вектор, українські реалії// Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2018 р.), Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2018. С. 15–19.
- 13.Коваль Л. В., Рубан О. М. Здобутки та перспективи інклюзивної освіти в Україні за результатами соціологічного дослідження // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Вип. 4(1). С. 205–220.
- 14.Когутяк Н. Інклюзивна освіта дітей з аутизмом як фактор розвитку «теорії розуму» // Збірник наукових праць: психологія. Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». 2019. Вип. 23. С. 117–127.
15. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.:іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»)
16. Лещинская Т.Л. Организация и содержание коррекционно-поддерживающих занятий // Интегрированное обучение и воспитание в условиях общеобразовательных учреждений. – Минск, 1998. – С. 61-77.
- 17.Локшина О.І. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи. – Київ: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2002. – 31 с.
- 18.Малофеев Н.Н. Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями в России // Актуальные проблемы интегрированного обучения. Материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. 29-31января 2001 г. – С. 35

19. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 256 с.
20. Оксамитна С. Соціальна ексклюзія в Україні на початковій стадії реставрації капіталізму / С. Оксамитна, В. Хмелько // Соціологія: теорії, методи, маркетинг. 2004. № 3. С. 66–77.
21. Островська К. О., Рибак Ю. В., Мельник У. Р., Гук Є. В., Заплатинська А. Б., Ферт О. Г. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання. – Львів, «Тріада плюс». 2009. 188 с.
22. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300с.
23. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. Закон України від 23 травня 2017 року № 2053-VIII. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii> (Дата звернення: 29.01.2021)
24. Савельєв Ю. Соціальне включення та ексклюзія як форми взаємодії в суспільстві: евристичний потенціал соціологічних концепцій. Журнал Український соціум, 2015, №4, С. 64-71.
25. Соціальні особливості навчання та виховання дітей-інвалідів // Вінницький міський центр соціальної служби для молоді. Вінниця., 2001.
26. Специальное обучение в России и Фландрии: сходство и различия. / Шипицина Л., Паниер М., Смет Б., Гейтер Л., Вейнс В., Вандерпутен Л., Вейдарк В. – СПб., 1998. – 63 с.
27. Amatyakul, P., Tammasaeng, M., & Punong-ong, P. (1995). Sectoral survey on special education in Thailand: Education for children with disabilities. Salaya, Nakorn Prathom, Thailand: Mahidol University Press.
28. Bailey, D. Working with families of children with special needs. Washington D.C, 1994 - 56p.

29. Bronfenbrenner U. / The Ecology of Human Development. Cambridge, MA: Harvard University. – 1979 – 57 p.258
30. Čagan, B., & Schmidt, M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 2011, P. 171–195.
31. Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press. Hallinger, P. (1998a). Educational change in Southeast Asia: The challenge of creating learning systems. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 492-509.
32. Hallinger, P. (1998b). Educational reform in the Asia Pacific. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 417-425.
33. Hansen J. H., Jensen C. R., Lassen M. C., Molbæk M. Schmidt M. Approaching Inclusion as Social Practice: Processes of Inclusion and Exclusion // *Journal of Educational and Social Research* Vol. 8, № 2, 2018, pp. 9-19
34. Human Rights Watch. (2013). “As long as they let us stay in class”: Barriers to education for persons with disabilities in China. Retrieved from http://www.hrw.org/sites/default/files/reports/china0713_ForUpload.pdf
35. Kritzer, J. B. (2012). Comparing special education in the United States and China. *International Journal of Special Education*, 27(2), 52-56.
36. Ninda M. Inclusive Research And Inclusive Education: why connecting the makes sense for teachers' and learners' democratic development education // *Cambridge Journal of Education*, 2014, Vol. 44(4), p. 525-540
37. Shea T.M., Bauer A.M. *An Introduction to Special Education. A Social systems perspective*. 2nd edition. Madison, 1997. – 167 p.
38. Silver H. Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms?, *International Labour Review*, 1994, Vol. 133, pp. 531–578.
39. Silver, 1994; Rodgers, 1995; Levitas, 1998; Paugam, 1998; Woodward, Kohli, 2001; Gough, 2006; Atkinson, Marlier, 2010.
40. Tomlinson S. *A Sociology of Special and Inclusive Education. Exploring the Manufacture of Inability*. Routledge, 2017, 182 p.

41. Wang, A. (2009). Enhancing the schooling level of the special higher education and perfecting the disabled people higher education system. *International Education Studies*, 7(2), 165-169.

Джерела:

42. Інформаційна система управління освітою URL: <https://lv.isuo.org/koatuu/schools-list/id/4610100000> (Дата звернення 10.04.2021)

43. Статистичний бюлетень «Соціальний захист населення України». – К. : Державна служба статистики України, 2015. – 124 с

44. Директорат інклюзивної та позашкільної освіти МОН України URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/kontaktna-informaciya/strukturni-pidrozdili-mon/direktorat-doshkilnoyi-shkilnoyi-pozashkilnoyi-ta-inklyuzivnoyi-osviti-golovne-upravlinnya-shkilnoyi-osviti-golovne-upravlinnya-pozashkilnoyi-ta-inklyuzivnoyi-osviti>

45. Сайти загальноосвітніх закладів міста Львова URL: (Дата звернення 27-28 квітня 2021р)

<https://school36.lviv.ua/>

<http://school48lviv.at.ua/>

<https://scool62lv.ucoz.ua/>

<https://lvivschool13.wixsite.com/lvivschool13>

<http://school55lviv.zzz.com.ua/>

<http://www.school73.lviv.sch.in.ua/>

<https://szsh84lviv.blogspot.com/?fbclid=IwAR249e5kK2HOuBZgxeobJXXAMAiY-ChNCNnIQgOEy2u0aLDzP-tZMPbxwJg>

<http://school86.lviv.ua/>

<http://lvschool93.at.ua/>

<http://school-95.at.ua/>

<https://dzhereltse.org/>

<https://school-96.ucoz.com/>

<http://school-87.lviv.ua/>

<https://litsej-nadiya.webnode.com.ua/>

<http://school17lviv.com/>

<http://school51lviv.ucoz.ua/>

<http://lvschool2.org.ua/>

<http://lyceum52.lviv.ua/>

<http://nvk-stusa.lviv.ua/>

<http://nz.ua/school/wall?id=12836>

<https://www.zhyveslovo.com.ua/>

<http://www.school98.lviv.sch.in.ua/>

<http://oriyana-school.pp.ua/>

<https://sykhivska.at.ua/>

<http://www.pervocvit.lviv.ua/>

<http://www.tryvita.lviv.sch.in.ua/>

<https://school3d.com.ua/>

<http://provesin.at.ua/>

<http://nz.ua/school/wall?id=12776>

<http://lnvk.lviv.sch.in.ua/>

<https://www.facebook.com/litseyprosvita.lviv/>

<http://nz.ua/school/wall?id=12762>

<http://school37lviv.ucoz.net/>

<https://school6-lviv.e-schools.info/>

<http://nz.ua/school/wall?id=12771>

<http://school7.lviv.sch.in.ua/>

<http://school82.lviv.sch.in.ua/>

<https://dzvino4ok.lvivedu.com/>

<https://school47.wixsite.com/school47>

<http://school42.com.ua/>

<http://school20.lviv.sch.in.ua/>

<https://school-92.lviv.ua/>

<https://school-svitanok.lviv.ua/>

<https://school-svitanok.lviv.ua/>

<http://grono.lviv.ua/>

<http://lvivschool38.ucoz.ua/>

<http://school75.at.ua/>

<http://www.school81.lviv.sch.in.ua/>

<http://school74lviv.ucoz.ua/>

<https://www.facebook.com/lviv.school100/>

<https://www.education.ua/ua/schools/lvov/sh-67/>

<https://lvivschool78.at.ua/>

<http://school91.ucoz.ua/>

<https://school23.lviv.ua/>

<http://school30.lviv.sch.in.ua/>

<https://www.education.ua/ua/schools/lvov/sh-33/>

<http://school41.mozello.com/>

<https://lvivschool60.ucoz.ru/>

<http://school77.blogspot.com/>

<http://lvivecole97.at.ua/>

http://school40lv.blogspot.com/p/blog-page_40.html

<http://ecoland.ua/>

44. Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Анастасєю, проведеного 19. 10. 2021 р. *Власний архів автора.*

45. Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Дарією, проведеного 01. 10. 2021 р. *Власний архів автора.*

46. Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Діаною, проведеного 02. 10. 2021 р. *Власний архів автора.*

47. Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Євгенією, проведеного 16. 10. 2021 р. *Власний архів автора.*

48. Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Іриною, проведеного 20. 10. 2021 р. *Власний архів автора.*

49. Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Любою, проведеного 15.10.2021 р. *Власний архів автора.*

50. Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Мар'яною, проведеного 19.10.2021 р. *Власний архів автора.*

51. Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Мирославою, проведеного 05. 10. 2021 р. *Власний архів автора.*

52. Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Олександрою, проведеного 11. 10. 2021 р. *Власний архів автора.*

53. Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Ольгою, проведеного 16. 10. 2021 р. *Власний архів автора.*

54. Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Христиною, проведеного 12. 10. 2021 р. *Власний архів автора.*
55. Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Яною, проведеного 12. 10. 2021 р. *Власний архів автора.*
56. Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Ярославом, проведеного 16. 10. 2021 р. *Власний архів автора.*

ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ

Методична частина

1.1. Опис проблемної ситуації

В Україні спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей з функціональними обмеженнями унаслідок зниження рівня медичного обслуговування, росту наркоманії та алкоголізму, підвищення екологічної небезпеки.

Створення соціальної допомоги дітям, які позбавлені можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного або психологічного розвитку, потребує, в першу чергу, зміни ставлення суспільства до дітей з особливими потребами та проблеми інвалідності в Україні. Внаслідок обмежень у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні, контролі за своєю поведінкою розвиток цих дітей залежить від задоволення їх потреб іншими людьми, що складає багатогранний процес соціальної реабілітації. Освіта, психолого-педагогічний вплив на особистість є інструментами вирішення однієї з основних проблем у суспільній та державній політиці щодо дітей з інвалідністю – їх соціальної реабілітації, адаптації та інтеграції у суспільство. Проте також слід зауважити що поняття інклюзії не є відомим для українського суспільства, зокрема що 94,1% опитаних вчителів на Львівщині зазначили, що знають, що таке інклюзивна освіта. У Львові ствердно відповіли 95% опитаних. Проте обрати правильне визначення інклюзивної освіти – навчання дитини з особливими освітніми потребами у звичайному класі загальноосвітньої школи – змогли 74,7% вчителів в області та 72,4% у Львові. В Україні в 2019/2020 навчальному році кількість учнів в інклюзивних класах збільшилася з 11 тисяч 866 осіб до 18 тисяч 546. Крім того, на 60% (з 8 тисяч 417 до 13 тисяч 443) зростає кількість інклюзивних класів.

Тема авторського дослідження

Особливості впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній простір (на прикладі шкіл м. Львова)

Мета

Отримання комплексної інформації про наявні практики, досвід впровадження інклюзивного навчання у закладі освіти та вироблення рекомендацій щодо того, які практики потребують змін, перегляду для підвищення якості інклюзивного навчання та більшого задоволення потреб дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та інших учасників процесу – батьків, педагогів, адміністрації шкіл та ІРЦ.

Завдання

- дослідити, як різні учасники процесу організації інклюзивного навчання розуміють інклюзію, як оцінюють процес її впровадження у своїх закладах освіти;
- вивчити думки керівників шкіл, педагогів і батьків учнів з ООП щодо якості освітньої діяльності в аспекті організації інклюзивного навчання;
- з'ясувати реальну й актуальну ситуацію в закладах загальної середньої освіти щодо надання якісних освітніх послуг учням з ООП;
- з'ясувати, які шляхи підвищення якості інклюзивного навчання на рівні закладу освіти бачать керівники шкіл, вчителі, батьки дітей;
- дослідити, як здійснюється навчальний процес в ІРЦ

Об'єкт дослідження

Об'єкт (за критерієм носія проблеми): вчителі шкіл Львова з інклюзивним навчанням

Об'єкт (за критерієм загальної проблеми): інклюзивна освіта.

Предмет дослідження: впровадження та розвиток інклюзивної освіти в загальноосвітній простір.

Теоретична інтерпретація понять:

Інклюзія – процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей.

Інклюзивна освіта – безперервний процес, спрямований на створення інклюзивного освітнього середовища на основі принципів толерантного ставлення, поваги до індивідуальних особливостей кожного та недопущення дискримінації, психолого-педагогічного процесу, адаптації, модифікації освітньої програми відповідно до ООП дитини.

Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Інклюзивне навчання є способом організації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти, яке організовується за інституційною (денною або вечірньою) формою здобуття освіти та передбачає включення дитини з особливими освітніми потребами до освітнього процесу спільно з іншими учнями класу.

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Інклюзивне навчання часто вважають альтернативою інтернатній системі, за якою діти з особливими освітніми потребами навчаються у спеціальних закладах освіти та змушені проживати в інтернатних відділеннях при них через їх територіальну розгалуженість.

Інклюзивний клас – це клас у закладі загальної середньої освіти, в якому серед інших учнів навчаються одна, дві або три дитини з особливими освітніми потребами. Водночас особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для таких дітей забезпечується шляхом створення для кожного учня індивідуальної програми розвитку, адаптації або модифікації навчального матеріалу асистентом вчителя, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, забезпечення учня спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку.

Особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту.

Інклюзивно-ресурсний центр – установа, яка створена з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, зокрема у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти.

Адаптація освітнього процесу – підхід, що змінює характер навчання, не змінюючи суттєво зміст, понятійну сутність освітнього завдання та очікувані результати, шляхом пристосування освітнього середовища, психолого- педагогічного процесу, освітньої програми, підбору методів і засобів навчання відповідно до ООП дитини.

Модифікація освітніх програм – трансформація характеру викладання навчального матеріалу шляхом зміни освітніх цілей, змісту та/або концептуальної складності навчального завдання для конкретної особи з особливими освітніми потребами, зокрема шляхом спрощення змісту і скорочення матеріалу, інтеграції двох або більше навчальних предметів.

Індивідуальна програма розвитку (ІПР) – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання (Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII).

Індивідуальна навчальна програма – документ (частина ІПР), який окреслює коло знань, умінь та навичок, що підлягають засвоєнню з кожного окремого навчального предмета у процесі навчання у закладі загальної середньої освіти з метою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами. Містить перелік тем матеріалу, що

вивчається, рекомендації щодо кількості годин на кожну тему, час, відведений на вивчення всього курсу.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета, і тижневу кількість годин

Гіпотези

Можна припустити що інформація про інклюзивну освіту у навчальному закладі повністю висвітлюється;

Можна припустити, що заклади повністю оснащенні усім необхідним інвентарем для інклюзії;

Припускаємо що класи є мало наповнені дітьми з особливими освітніми потребами;

Можна припустити що інклюзивна освіта здійснюється в напрямку соціалізації дітей.

Методична частина

Опис методів і технік отримання інформації

Дослідження здійснювалося якісними методами – за допомогою глибинних інтерв'ю на онлайн платформі ZOOM та телефоном(???)

Для того, щоб охопити різні точки зору на відповідність інклюзивного навчання наявним вимогам, потребам і можливостям різних зацікавлених сторін, залучатимемо наступні категорії респондентів, які безпосередньо беруть участь у реалізації та організації інклюзивного навчання у школах:

1. вчителі НРЦ;
2. вчителі інклюзивних класів (початкова школа, базова середня школа);
3. асистенти вчителя в інклюзивних класах (початкова школа, базова середня школа)

Запитальник

(Для вчителів)

1. Як Вас звати, скільки Вам років і де проживаєте?
2. Яка Ваша освіта, професія і місце роботи?

3. Скільки часу Ви працюєте з дітьми з ОПП?

4. Коли на Вашу думку виникла потреба створити інклюзивні класи?

Вчитель (асистент) загальноосвітньої школи	Вчитель НРЦ
5. Чи змінився процес організації навчання з появою інклюзивних класів?	5. Як відбувається процес організації навчання у Вашому закладі?
6. Як складається індивідуальний план?	
7. Хто займається координацією навчального процесу в інклюзивному класі, підтримкою вчителів?	7. Які діти навчаються на індивідуальній формі, а які на класній?
8. Чи проводиться попередня робота з батьками дітей, дітьми в класі?	
9. Скільки учнів з ОПП навчається у Вас зараз?	
10. Які є труднощі?	
11. Що означає для закладу та його працівників інклюзивне навчання?	11. Чому інклюзивне навчання неможливе для усіх дітей з ОПП?
12. На Вашу думку чи забезпечуються повна інклюзивні практики?	12. Які труднощі у переведенні дитини з закладу НРЦ у загальноосвітню школу?
13. Як діти сприймають дитину з ООП?	13. Чи є випадки коли дитина повертається до Вас із інклюзивного класу? Якщо так, розкажіть більш детально.
14. Як батьки дітей сприймають той факт, що у класі є дитина ООП?	14. На Вашу думку чи забезпечує заклад НРЦ повну соціалізацію дітей?

15. Чи біли випадки коли вчителі, учні чи батьки відмовлялись у прийнятті дитини з ООП у класне середовище? Якщо так, розкажіть детальніше?	15. Які на Вашу думку основні причини, що батьки відають перевагу НРЦ?
16. Які основні причини на Вашу думку, що батьки відають перевагу інклюзивним класам?	

Додаток Б

	Наявність інклюзивних класів	Кількість інклюзивних класів	Кількість дітей на інклюзивній формі навчання	Найвнистив безбар'єрного простору/обладнання	Фізичний розвиток	Мовний розвиток	Емоційний розвиток	Соціальний розвиток	Розроблення індивідуальних навчальних програм	Спостереження за дітьми та діагностична робота	Складаються коротадовгострокові цілі з навчальних дисциплін	Відбувається постійний супровід	Працює вчителів-логопедів	Працює практичний психолог	Відвідування учителем та асистентами семінарів та тренінгів по інклюзивній освіті	Корекційна робота	Соціальний педагог
СШ 34	так	6	6	Даних по сайту немає, фейсбук сторінка не оновлюється.													
СШ 50	так	4	6	так	так	так	так	так	Так	так	так	так	Ні	так	так	ні	так
СЗШ №36	так	2	3	так	так	так	так	так	Так	ні	так	так	Ні	так	так	ні	так

СЗШ №48	так	1	1	так	так	так	так	так	Так	ні	так	так	Ні	так	ні	ні	так
СЗШ №62	так	1	1	ні	так	так	так	так	Так	так	так	так	Ні	так	так	так	так
СЗШ №13	так	6	6	Даних по сайту немає, фейсбук сторінка не оновлюється.													
СШ 55	так	3	4	так	ні	так	так	так	Так	так	так	так	Ні	так	так	ні	так
СЗШ №73 м. Львова	так	5	6	Даних по сайту немає, фейсбук сторінка не оновлюється.													
СЗШ №84 ім. Бл. Йосафати Гордашевської	так	2	2	Даних по сайту немає, фейсбук сторінка не оновлюється.													
Джерельце	так	1	1	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Ні	так	так	так	так
СЗШ №86	так	1	1	Даних по сайту немає, фейсбук сторінка не оновлюється.													
Лицей №93 ЛМР	так	5	5	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Ні	так	так	так	так
СЗШ №95	так	1	1	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Так	так	так	так	так
СЗШ №96 МЖК-1	так	19	43	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Ні	так	так	так	так
ЗЗСО 87	так	3	3	Даних по сайту немає, фейсбук сторінка не оновлюється.													

Лицей "Надія" ЛІМР	так	3	4	та к	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Ні	так	так	так	та к
Лицей № 17	так	4	4	та к	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Ні	так	так	так	та к
Лицей № 51 ім.І.Фран ка	так	6	7	Даних по сайту немає, фейсбук сторінка не оновлюється.														
Лицей №2	так	3	3	Даних по сайту немає, фейсбук сторінка не оновлюється.														
Лицей ім. Івана Пулюя	так	1	1	ні	ні	так	так	так	так	так	так	так	так	Ні	так	так	так	та к
ЛІМР № 52 ім. М. Лобачевс ького	так	2	2	ні	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Ні	так	так	так	та к
ЛМВ ім. В.Стуса	так	1	1	та к	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Та к	так	так	так	та к
Початков а школа"М алюк"	так	4	4	та к	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Та к	так	так	так	та к
ПСЗНВК "Живе Слово"	так	1	1	та к	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Та к	так	так	так	та к
Школа №98 м.Львова	так	1	1	та к	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Ні	так	так	ні	та к

Ліцей "Оріяна"	так	2	5	та к	так	так	так	так	так	так	так	так	Ні	так	так	ні	та к
Ліцей "Сихівськ ий"	так	1	1	та к	так	так	так	так	так	так	так	так	Ні	так	так	ні	та к
м. Львів ЗШ "Первоцві т"	так	1	1	Даних по сайту немає, фейсбук сторінка не оновлюється.													
Гімназія" ТРИВІТА "	так	2	2	Даних по сайту немає, фейсбук сторінка не оновлюється.													
ТЗОВ "ПОЗ "Школа ЗД" м.Львів	так	5	5	та к	так	так	так	так	так	так	так	так	Ні	так	так	так	та к
Гімназія "Провесін ь" ЛМР	так	1	1	Даних по сайту немає, фейсбук сторінка не оновлюється.													
ЗОШ "Берегиня "	так	6	6	та к	так	так	так	так	так	так	так	так	Та к	так	так	так	та к
Ліцей "Львівськ ий"	так	2	2	та к	так	так	так	так	так	так	так	так	Та к	так	так	так	та к
Ліцей "Просвіта " ЛМР	так	1	1	Даних по сайту немає, фейсбук сторінка не оновлюється.													

Лицей №21 ЛМР	так	5	9	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Так	так	так	так	так
Лицей №37	так	1	1	Даних по сайту немає, фейсбук сторінка не оновлюється.													
Лицей №6 ЛМР	так	1	1	ні	так	ні	так	ні	ні	так	так	так	Так	ні	ні	ні	так
ЛСЗШ №71	так	1	1	ні	ні	так	ні	так	так	так	так	так	Ні	ні	так	так	так
ЛСЗШ І-ІІІ ст. № 7 ЛМР	так	2	2	так	ні	так	так	так	так	так	так	так	Ні	так	так	ні	так
Львівська ЗОШ №82	так	3	3	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Так	так	так	так	так
ПШ "Дзвіночок"	так	20	35	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Так	ні	ні	ні	так
СЗШ №47 м.Львова	так	1	1	так	так	ні	ні	ні	так	так	так	так	Так	так	так	ні	так
СЗШ №42 м. Львова	так	3	3	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Так	так	так	так	так
СЗШ №20 м. Львова	так	1	1	так	ні	ні	так	так	так	так	ні	ні	Ні	так	так	так	так
ЗОШ №92 м. Львова	так	6	7	так	так	так	так	так	так	так	так	так	Так	так	так	так	так

Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Любою, вчитель початкових класів.

Власний архів автора.

Транскрипт редаговано відповідно до вимог граматики української мови.

Транскрипт інтерв'ю

I.: яка Ваша освіта, професія та місце праці?

R.: освіти маю 2: перша – молодший спеціаліст вчитель початкових класів та англійської мови; друга – вища освіта менеджмент організації, адміністрування, наразі здобуваю ще одну вищу освіту вчитель початкових класів і теж додаткова спеціальність англійська мова

I.: скільки часу Ви працюєте у інклюзивному класі?

R.: саме в інклюзивному класі другий рік визнаному.

I.: угу, коли, на Вашу думку, виникла потреба створити інклюзивні класи у школах?

R.: ну, саме що стосується нашого класу це була потреба з самого початку, але батьки довго не визнавали інклюзії своєї дитини, вірніше не визнавали, а не хотіли, щоб це було озвучено, щоб всі знали про це, ну але обставини змусили.

I.: угу, чи змінився процес організації навчання з появою інклюзивних класів, якщо змінився, то власне як він змінився?

R.: ну, якщо дивитися по моїй дитині, оскільки вона є здібна, єдина проблема в неї це комунікація, то майже не змінився навчальний процес єдине що появився асистент, який допомагає дитині, відповідно дитина повільніше працює, але з асистентом вона вже на багато швидше може працювати тому, що він її увагу час від часу зосереджує, бо коли не було асистента, то цього не було і не було змоги її постійно зосереджувати, щоб вона працювала, а таким чином трішки є полегшення, плюс полегшення від держави, можливо, чимось допомагають інклюзивним класам, матеріально забезпечують, а так, щоб дуже все було змінено – ні, залишилось все як було, і ще працюють так іноді спеціалісти, практичний психолог ну і це всі, хто працюють, більше ніхто.

I.: тоді таке уточнення з'явився асистент вчителя, чи власне дитини?

P.: ні, це є асистент вчителя, по посаді вона є асистентом вчителя тому, що так як дитині аж такої допомоги не потрібно, то це є асистент вчителя, але наразі вона більше уваги приділяє інклюзивній дитині, ніж іншим діткам.

I.: угу, тоді чи складається індивідуальний план для дитини з особливими освітніми потребами?

P.: для цієї дитини ми не складаємо індивідуального плану тому, що вона встигає по програмі, вона встигає засвоїти матеріал в повному обсязі і досить успішно, самостійно і досить успішно, батьки багато працюють з дитиною, тому їй індивідуального плану ми не складаємо наразі.

I.: угу, чи проводиться попередня робота з батьками дітей і власне з дітьми в класі, перед тим, як ця дитина потрапила до Вас в клас?

P.: перед тим ні тому, що коли дитина потрапила в клас, то це був 1 клас і дитина не була ще на той час визнаною інклюзивною, і батьки фактично навіть не повідомили нас про те, що є якісь проблеми, єдине що вчитала потім з її карточки медичної, що там є мінімальна мозкова недостатність, затримка в розвитку, і все що було повідомлено. Тобто з батьками іншими робота була проведена вже після того, як дитина стала інклюзивною, от щойно почала проводитись ця робота з дітьми, з батьками, поступово воно все так якось наростає, але перед тим ні.

I.: уточнення, у Вас в класі навчається одна дитина з особливими освітніми потребами чи, можливо, більше?

P.: зараз одна, було більше, коли знову ж таки дали інклюзію цій дитині, то перевели в інший клас, щоб був асистент, тобто наразі вона одна вже, а було більше.

I.: чи є якісь певні труднощі з організацією роботи в класі, в організації роботи власне з дитиною?

P.: ну, є труднощі в чому, бракує спеціалістів. Нам потрібен логопед, логопеда не можуть взяти тому, що немає відповідних годин, він би не мав годин тут у школі і відповідно його немає в нас в школі ось, а дитині він потрібен, хоч там

ніби і немає проблем з мовленням, але все одно говорити потрібно ось, мало роботи психологів, практичних психологів, ну після такої зустрічі батьків, вчителів, та асистентів та дирекції, ну трішки змінилась робота саме психолога практичного, почала більше працювати з дитиною, але так наразі мало допомоги.

I.: угу, що, на Вашу думку, означає для закладу та його в принципі працівників інклюзивне навчання?

P.: ну, в першу чергу мала би бути перебудова самого закладу, мала би бути увага приділена якраз таким діточкам, створено для них умови, створено для них ще одні класи, щоб вони могли вільно займатись своїми заняттями по плану те, що їм потрібно, не лише в класі перебувати, бо є індивідуально, але, на жаль, про це ще ніхто не думає, і якось цього не змінити. Є такі уроки, на які інклюзивні діти просто не йдуть, вони є шумні, музика сама по собі шумна, фізкультура також, і вони цього не сприймають, не хочуть йти на ці уроки, і я вважаю, що потрібно більше ресурсів, кабінети відкривати для таких діточок, де б вони могли в той час, коли клас займається музикою разом, вони щоб займались індивідуально, і відповідно, щоб для них був вчитель з музики індивідуально і фізкультура – це раз, щодо адміністрації, ну напевно теж більше уваги, і слідкувати за тим, щоб класи не набирали інклюзивні по 30 дітей, чи більше тому, що в такому випадку тій дитині важко працювати, важко навчатись, ще ті уроки, які подільні, то ще вона працює, а ті уроки, які не діляться для неї дуже важко для сприйняття.

I.: угу, тоді як, на Вашу думку, чи забезпечуються сповна інклюзивна практика у школі, зокрема у Вас?

P.: на мою ще ні, ні ми тільки входимо, ми вчимося, ще дирекція навіть багато чого не знає, ну тобто не знають, ми ще не навчені до інклюзії, треба ще вчити як педагогів, так і дирекцію, напевно, десь трішки треба допомагати і нашому міністерству, щоб вони розумно витрачали кошти, і їх таки виділяли, щоб дійсно ті інклюзивні діточки мали можливість навчатися в школі, бо наразі для них таких умов як для них особисто не створено, немає умов для таких дітей,

вони навчаються так як усі діти, лише з асистентом, ну можливо індивідуальний план, але не кожен раз він дотримується, бо немає всіх спеціалістів і таке інше. Тобто наразі на папері писано, але в реальності цього немає.

I.: угу, тоді як діти сприймають дитину з особливими освітніми потребами?

P.: спершу вони дивувалися що це за така дитинка, цікавилися, тобто агресії немає, насмішок немає, в деяких діточок проявляється таке співчуття, такий жаль, не стільки жаль, скільки бажання допомогти, оскільки бачать, що їй допомагають часто, і в них теж таке проявляється якраз бажання допомогти, ну бувають іноді такі в 1 класі ще не було такого розуміння чому вона не так працює і таке інше, але наразі відносяться добре, з розумінням і адаптовано і немає жодних таких труднощів з вихованням, намагаються допомогти, підходять до неї, ну єдине що вона от, на жаль, не дається на контакт, це дуже для неї важко соціалізуватись, соціалізація для неї найважче.

I.: угу, як батьки дітей сприйняли власне той факт, що в класі з їхніми дітьми буде навчатися дитина з особливими освітніми потребами?

P.: спокійно, вони з розумінням до цього віднеслися, ну навіть дехто навпаки зрадів, бо є батьки, що теж мають таких діточок, і мабуть вони раділи, бо можливо їхній час настане, коли такі ж діточки потраплять теж в звичайну школу, дехто намагається навіть пояснити своїм дітям чому, що, як, як підтримати таку дитину, тобто навіть працюють зі своїми дітьми, ну з розумінням, з розумінням десь з співчуттям, але таким не дуже проявленим, бо я вважаю, що це більш нагнітає ситуацію, ну з розумінням віднеслися, і навпаки спокійно.

I.: є ще таке питання, чи були випадки, коли вчителі, учні чи батьки відмовлялись у прийнятті дитини з особливими освітніми потребами у класне середовище? Власне, можливо, це не у Вас в класі, а, а можливо у Вас в школі чи були такі випадки, чи чули Ви про них.

P.: ні, наразі не було, наразі ми більше навіть добиваємось, бо є і не визнані діточки інклюзивні, щоб таки визнавали цю інклюзію, що це не страшно, що

це не вирок для дітей, що вчителі навіть іноді батьки допомагають і так підказують один одному, є такі батьки, які дійсно спілкуються і підказують, що це не є погано, що це навпаки є краще, тим паче, що держава якимось чином намагається допомагати таким діточкам, навіть хоча би зрештою тим асистентом, і це вже великий плюс.

I.: угу, тоді, які основні причини, що батьки віддають перевагу інклюзивному класу, а не спец. закладам для таких дітей?

P.: ну, мабуть, вони хочуть, щоб діти їхні розвивались в нормальному середовищі серед таких діточок звичайних, щоб десь вони вважають, що напевно вони тоді будуть краще розвиватись, будуть більше тягнути, соціалізуватись і таке інше, ну, мабуть, тільки через це вони надають перевагу тому, що ну всі спеціалізовані заклади – це заклади, де перебувають всі діти одного типу, тобто одних і тих ж потреб особливих, а в звичайному навчальному закладі навчаються і такі діточки і зазвичай швидше соціалізуються будучи в звичайних закладах, мабуть, тому, що все одно доведеться в майбутньому, в дорослому житті перебувати серед таких людей звичайних, простих, як то кажуть без особливих потреб, вони не будуть постійно оточені увагою як в спеціалізованих закладах чи де б там не було, в місцях роботи чи таке інше, вони мусять соціалізуватися так вже у звичайних школах навчальних, і вважаю, що це, напевно, правильно.

I.: угу чи вважаєте Ви, що інклюзивне навчання є можливе для всіх дітей з особливими освітніми потребами?

P.: ну, мабуть для всіх, але наразі я скажу чесно, що педагоги до цього не готові, є діточки, які вийнятки, мабуть, свого часу ще будучи, маючи практику першу педагогічну в мене була дитина, яка не чула добре, вона говорила, але вона не чула добре, тобто це була вже теж дитина з особливими освітніми потребами, але мама хотіла, щоб вона навчалась в такому класі, це було дозволено, це не було в звичайній школі, це був навчально-виховний заклад, і це було дозволено самим керівником ось і для цієї дитини це.. для мене було важко, особисто для мене було важко, бо я не була підготовлена до цього, тому

я кажу, що більшість вчителів до цього не готові, є вчителі з різними характерами, там треба підбирати, тобто має сама дирекція підбирати вчителів, які можуть працювати з інклюзією, бо не всі можуть, в залежності ще від того, яка інклюзія в дитини. Ну, тобто тут треба робота і дирекції, і вчителів співпраця, і психологів, і відповідно підбирати для дитини що вчителя, що клас, що дітей, тобто маємо відштовхуватися, якщо створювати інклюзивний клас, то відштовхуватися напевно швидше за все від дитини інклюзивної, а не від того, що ми набрали і туди давати дитину відповідно, навпаки треба під неї підбирати діточок, мабуть, ще треба працювати, треба дуже багато над цим працювати

I.: угу, тоді як пандемія вплинула власне на навчальний?

P.: ну, на жаль, дуже негативно тому, що ця дитинка на онлайн уроки вона не виходить, це для неї стрес, вона не сприймає відеоконференцій і відповідно все впало на плечі батьків, все дистанційне, зокрема навчання впало а плечі батьків і їм тут стало, ну досить важко батькам саме, а дитина відповідно менше була серед дітей, соціалізація з кожним разом проходить все важче і важче тому, що перший клас це пів року майже перерви, плюс вона пів року до того хворіла, тобто в неї не було такої адаптації, соціалізації її не достатньо, тобто дистанційне навчання аж ніяк користі жодної за собою не несе для таких діточок, особливо для тих, що щойно адаптовуються, щойно соціалізуються, на мою думку, краще таки щоб або такі класи або навіть зрештою хоча б молодша школа не йшла на дистанційне навчання тільки заради таких діточок тому, що їм потім знову і знову потрібно звикати, вони дуже довго звикають і через довгий період перерви їм знову треба звикати, і це знову є труднощі для дитини.

I.: угу, чи змінилась власне якість надання освітніх послуг під час пандемії і в загальному для Вас і для дитини?

P.: чесно кажучи, мабуть, трішки змінилась тому, що немає вчительського контролю, ми не бачимо, ми так, ми викладаємо через зум, все таке інше уроки, але немає контролю, ми не бачимо чи діти засвоїли цей матеріал чи ні, тобто

все одно це впливає негативно, і зокрема на ту ж інклюзивну дитинку тому, що ти десь.. але зрештою дещо було позитивне – змогли деякі сторони її інші побачити в навчанні дистанційному те, чого ми не бачимо у школі, те чого ми не чуємо в школі, тобто завдяки мамі ми це змогли побачити суть цієї дитини, вона вдома зовсім інша звичайно, ніж в школі, вона більш рокутіша і таке інше, от ми могли побачити оту її розкутість, але тільки через відео мається на увазі зняте відео не через відеозв'язок, а через зняте відео тому, що на відеозв'язок вона не виходить, бо для неї це є складно ось, тільки через відео, тобто інакше.. але хоча би це побачили і це вже було приємно, але для інших діточок немає контролю чесно скажу не бачимо що як за собою де треба допрацювати, де треба ще більше діточкам приділити увагу, тому це є негативний вплив, на жаль, пандемії на всі освітні процеси в наші країні.

І.: угу, які власне виклики постали перед вчителем та дитиною з особливими освітніми потребами під час пандемії, можливо якісь нові постали виклики?

Р.: ну нові як працювати з такою дитиною, тобто що ми маємо робити, як педагоги, щоб щось таки щоб не впало все на плечі батьків, а щоб ми могли якось пояснити, щоб зрештою вона нас трішки послухала. Не було можливості, на жаль, зв'язатись, от такого зв'язку, навіть не знаєш як налагодити зв'язок під час пандемії з батьками і з дитиною, тобто ти налагоджуєш так, ну завдання батьки знають що от є, вони виконують і все таке інше, даєш конспекти вони уроків самих тому, що вони не можуть виходити на онлайн зустрічі, якось так виходили з ситуації, але.. ну і само собою, що батьки кидали, ми перевіряли і таке інше, але все одно не бачиш як дитина сприймає, як вона працює, і от сам той зв'язок з дитиною був в той період втрачений повністю, він втрачений взагалі, тобто його немає з дитиною, тільки батьки і вчитель так швидше за все було, а дитина вже була чисто під батьківським контролем, не під вчительським.

І.: угу, якщо підсумовуючи вище сказане, чи є місце інклюзії в взагалі в наших школах, зокрема у Вашій школі, в школах Львова та й взагалом в Україні, і як

Ви взагалі можете от так в цілому охарактеризувати ситуацію з інклюзивним навчанням в нас в Україні, на якому вона є рівні?

Р.: угу, ну я вважаю, що місце є інклюзії взагалі у наших школах чи у львівських, чи у будь-якій іншій тому, що це є потрібно для нас і взагалі для суспільства, щоб навіть не відгороджувались ми від людей з особливими потребами, а розуміли, що вони живуть серед нас, і щоб ми давали їм можливість бути серед нас, і спілкуватися, і співпрацювати разом, тобто відходити від інклюзії не можемо аж ніяк. Ще треба дуже багато працювати надзвичайно, бо це лише такі перші кроки і кажу треба багато з вчителями працювати, ну так вони проходять вебінари, курси, все таке інше, але все одно дуже треба і психологам зрештою співпрацювати, десь трішки соціальним працівникам теж співпрацювати з вчителями, більше їм подавати інформації якоїсь, більше навіть контролювати теж цей процес, не лише кидати все на плечі вчителя, не вчитель має все нести на собі, а всі разом, ми знаємо що інклюзія – це є співпраця кількох спеціалістів, а не одного вчителя і асистента зрештою. Ну тобто це все накидають зазвичай на плечі вчителя та асистента, тобто є інклюзія робіть з нею що хочете, але треба трішки допомоги від дирекції зрештою від інших спеціалістів, які мали би працювати з цією дитиною, ну щодо держави нашої ну звичайно, що треба більше приділяти увагу таким діточкам і взагалі більше приділяти уваги таким закладам, які беруться за таке, відкривають такі інклюзивні класи, допомагати якимось чином зрештою навіть тим самим.. фінансово підтримувати, щоб можна було створювати як і класи, так і все інше, і навіть окремі кабінети для таких діточок, і зрештою, щоб були в кабінетах відповідно потрібні для таких діточок речі. Цього річ держава почала виділяти, зрештою є трішки прогрес, що нарешті почали виділяти кошти на навчальні матеріали для таких дітей, навіть не цього річ, це вже кілька років підряд, але вже активніше на багато, тобто вже можна щось придбати для цих діточок таке, наприклад, підручник з математики нам не підходить, нам потрібен інший підручник, на жаль, по інклюзії були лише підручники з української і з я досліджую світ і з читання,

а з математики його не було, і от якраз здебільшого в інклюзивних діточок проблема іде з математикою, ну як би найбільш проблематично дається математика, а математики для інклюзивних дітей не було, тому вже десь трішки, мабуть, треба буде працювати і напевно розробляти теж для них, от звичайно, що вони мають засвоїти той матеріал, що і ці діточки, що звичайні діти, але я вважаю, що потрібно ще їм якимось, їм потрібно все одно спрощувати, ми все одно спрощуємо, тобто це все йде робота вчителя, праця вчителя, але якщо би було дійсно готовий підручник, і по ньому працювати, мабуть, так би було легше працювати трішки, і десь це ж спеціаліст, це ж не складає хтось не відомо хто, це складає вчитель і зрештою кілька ще спеціалістів, які б допомогли... ну я вважаю, що місце є, а державі потрібно дійсно ще працювати над тим, щоб дійсно помагати таким закладам, які мають такі інклюзивні класи, от і все.

І.: угу.. можливо я якесь запитання опустила, або Ви би ще могли щось від себе додати?

Р.: ні, Русланочко, наразі так дякую я таку болючу тему зачепила і вона.. ну наразі ці всі питання, що були – це дійсно питання по темі, і те, що потрібно. Ну щодо соціалізації я би хотіла от якраз найважче, от є здебільшого для таких діточок найважче є соціалізація, є різні діточки, є одні агресивні, інші навпаки спокійні, є віддалені дуже, ну тобто мабуть питання щодо соціалізації таких діточок було би доречним і взагалі я от не знаю як би таким діточкам допомогти соціалізуватися теж от треба це питання розкрити тому, що ну наразі не можемо вирішити це питання, цю проблему, важко надається дитині і ось тут треба напевно над тим працювати, це є найважливіше, бо навчання навчанням, а соціалізація – це є найважливіше, і тому напевно таким діточкам зараз найважче соціалізуватись. Навчання воно ще, якщо батьки працюють, то тягнуть, а ось соціалізація найважче для них. Немає співпраці з іншими діточками.

І.: можливо маєте якісь ідеї, щоб покращити соціалізацію?

Р.: Є, звичайно, що можна розвинути різноманітні заходи для таких дітей, але особливо для неї, щоб вона десь трішки почула свою важливість відчула ця дитина, так само можна різноманітні тренінги, навіть психологів, щоб приходили проводили тренінги з нею, відповідно з дітками, можливо спершу на виявлення відносин, а тоді вже тренінг на те, щоб налагодити якось ці відносини, тобто збільшити не лише навчальний процес, щоб був присутній, а щоб було і відповідно якесь.. приділено більше уваги таким діточкам, більше уваги їм приділено тому, що важко, важко соціалізуватись, мабуть щоб і була дійсно ця співпраця і якісь заходи цікаві для для таких дітей, це можна придумати звичайно, ну і потрібна підтримка спеціалістів, щоб вони підказали як правильно зробити, де чого не опустити, де що можна зробити, а де що можливо і не можна і не варто робити, тому десь так.

І.: дуже дякую Вам за інформацію.

Р.: щиро дякую.

І.: до побачення і до зустрічі.

Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Іриною, вчитель початкових класів.

Власний архів автора.

Транскрипт редаговано відповідно до вимог граматики української мови.

Транскрипт інтерв'ю

I.: яка Ваша освіта, професія і місце роботи?

R.: зараз я ще не маю повної вищої освіти, я навчаюсь на 4 курсі факультету педагогічної освіти ЛНУ ім. Франка, місце роботи, я працюю асистентом вчителя у одному з ліцеїв Львова.

I.: скільки часу Ви працюєте у інклюзивному класі?

R.: у інклюзивному класі я працюю від травня минулого року, тобто від травня минулого навчального року, це виходить три місяці.

I.: угу, коли, на Вашу думку, виникла потреба створити інклюзивні класи у школах?

R.: взагалі така потреба була постійно, адже діти з особливими освітніми потребами з нам також є постійно, тобто для того, щоб вони могли більше соціалізуватися, і вони могли налагоджувати нормальні контакти з людьми це потрібно робити починаючи з дитячого віку, і тому саме постійно є така потреба в створенні інклюзивних класів.

I.: угу, чи змінився процес організації навчання з появою інклюзивних класів?

R.: так, тому, що все ж таки вчителі мають, вчителі та адміністрація школи мають зважати звичайно на тих дітей, адже часто діти з якимись особливими освітніми потребами вони не можуть зрозуміти і не можуть скажімо так вхопити той обсяг матеріалу, який можуть вхопити інші діти, і зрозуміти, тобто і потім систематизувати відповідно. Тобто для тих дітей має бути полегшене трошки навчання, хоча це теж залежить від діагнозу дитини.

I.: угу.

R.: тобто ДЦП або якщо ми говоримо про затримку розвитку, але затримка розвитку теж є різною, тобто якщо це якісь мінімальні відхилення, тоді в принципі дитину можна поставити на рівні з іншими дітьми і давати мінімальні

послаблення в навчанні, але якщо це вже щось серйозніше, тоді відповідно такій дитині має бути легша програма, і відповідно має бути менша кількість годин тому, що вона просто не зможе цього всього зрозуміти і відповідно їй буде важко.

І.: угу, чи складається індивідуальний план для дитини з особливими освітніми потребами? Якщо складається, то як він складається?

Р.: складається індивідуальний план розвитку дитини, він називається ІПР, його складає спеціальна комісія, в складі якої є мама дитини, асистент вчителя, сам вчитель, соціальний педагог, психолог, і керує всім тим завуч, ну в нашій школі це завуч, можливо, в інших школах хтось інакше. Ось, і вони складають цей ІПР відповідно по висновку по ІРП, який дає спеціальна комісія заздалегіть.

І.: угу, чи проводиться попередня робота з батьками дітей і дітьми в класі, що в них в класі з'явиться дитина з особливими освітніми потребами?

Р.: взагалі, я думаю, що якщо ця дитина має з'явитися, ну, наприклад, якщо до початку навчального року вчитель вже знає, що у нього в класі буде дитина з підтвердженим діагнозом, тобто вона 100% матиме інклюзію, тоді так, проводиться звичайно робота з батьками, просять батьків, щоб вони розповіли дітям більш детально про таких дітей, що це є нормальна дитина, просто вона має якісь такі особливості і вчитель на уроках також проводить якісь такі пояснювальні бесіди, а якщо, наприклад, дитина вчиться від 1 вересня, як наприклад було в мене в класі, що дитина вчилася від 1 вересня, але в неї не було підтвердженого діагнозу, тобто вчитель не могла говорити батькам і дітям, тобто казати, що ось з нами є дитина в якої є якісь проблеми тому, що відповідно батьки би до цього, саме батьки цієї дитини, я не думаю, що вони би поставились до того нормально.

І.: угу

Р.: от, і тому сам в цьому випадку не було проведено таких бесід, тобто тому, що ну вчитель би тоді порушила права можна сказати цієї дитини і батьків цієї дитини, тобто що вона робить якісь свої висновки. От, а вже після того, як от

було отримано висновок, після того, як було сказано, що у нас в класі є дитина, тоді так, звичайно вчитель трошки почала звертати на це увагу, але знову ж таки, вона не казала до дітей тобто, що для дітей це було дивно, ну що з ними вчилась нормальна, нормальна дитина, а тут вчитель говорить, що є якісь проблеми. Тобто вчитель їм пояснювала, що Максим це трошки особлива дитини, тобто що в нього є якісь такі свої особливості, але вона не конкретно там дуже сильно акцентувала на тому всьому увагу свою.

I.: угу, скільки всього учнів з особливими освітніми потребами навчається зараз у Вас в класі?

P.: в класі 1.

I.: угу, чи є якісь певні труднощі з організацією навчання саме для тієї дитини?

P.: ні

I.: угу

P.: тобто в мене дитина, в нього затримка в розвитку, але таких прямо якихось дуже великих проблем немає, тобто він іноді трошки бути таким агресивним ось тобто іноді треба за цим слідкувати, він може так ні з того, ні з сього трошки шарпнути дитину, він десь на уроці трошки показувати своє ні, що я там не хочу писати, не хочу читати і т.д, і т.п., але в цілому, ну тобто таких дуже проблем з цим немає.

I.: угу, чи, на Вашу думку, можливе інклюзивне навчання для усіх дітей з особливими освітніми потребами?

P.: я думаю, що все ж таки ні, бо все-таки є діти за якими, ну яким, можливо, буде комфортніше серед таких самих дітей, як і вони тому, що іноді в школах діти не зовсім розуміють що таке все-таки чому та дитина якимось від них відрізняється, і вони можуть її дуже ображати, і плюс є такі діти, ну все-таки, за якими потрібен більший догляд, тобто яким буде просто, можливо, комфортніше навіть на індивідуальному навчанні, або ж навчанні в спеціалізованих закладах.

I.: угу, що означає для закладу та його працівників інклюзивне навчання?

Р.: ну, це дуже велика відповідальність, по-перше, тому, що все ж таки вони мусять прикласти дуже багато зусиль, вони мусять продумати все тому, що все ж таки коли приходять дитина з інклюзивною освітою, тобто ви мусите враховувати всі її особливості, мусите спілкуватись постійно з батьками, тобто це постійна комунікація з психологом, і постійно, ну тобто співробітництво скажемо так.

І.: угу.

Р.: і плюс ви постійно маєте створювати програму ІПР, тобто індивідуальну програму розвитку, відповідно мусите слідкувати за консультаціями за батьками, щоб батьки розуміли що це таке і чому так. Ось тобто це дуже велика відповідальність в першу чергу.

І.: на Вашу думку, чи забезпечуються сповна інклюзивні практики у загальноосвітніх закладах Львова?

Р.: ще раз можна, будь ласка?

І.: чи забезпечуються сповна інклюзивні практики, тобто до кінця у всіх наших закладах розуміють що таке інклюзія і що для неї потрібно, і чи є в нас все, для того, щоб дати якісну інклюзивну освіту?

Р.: ну я так судячи з моєї школи, в якій я працюю, то так, я можу сказати, що там на 100% розуміють, і там є можливості, щоб дати повноцінну інклюзивну освіту, але ось якщо прямо брати стосовно всіх шкіл, то я думаю, що напевно таки ні, що напевно все ж таки будуть такі школи, де люди не будуть розуміти що з цим робити і як би це все правильно зробити, і будуть допущені якісь помилки все одно.

І.: угу, як діти сприймають дитину з особливими освітніми потребами у Вас в класі?

Р.: у мене в класі абсолютно нормально, тобто вони можуть разом бавитись, вони можуть разом дружити, але звичайно це до якогось конкретного моменту тому, що все ж таки в мене такий хлопчик, як я вже казала, що він може десь, от коли я на нього дивлюсь і він бачить, що я на нього дивлюсь він не буде зачіпати нікого, але от десь випадково, вартує тільки відвернутись, і він

відразу десь когось може шарпнути, вдарити, тобто і також іноді може проявляти агресію, і діти того бояться, але ну загалом, в цілому, вони всі з ним дуже добре спілкуються і тобто нема таких прямо великих конфліктів. Я знаю, що в нього є навіть один друг, з яким він дуже-дуже любить бавитись і вони постійно на перервах бавляться, або складають лего разом.

І.: угу.

Р.: тобто в цілому нормально

І.: як батьки дітей сприймають той факт, що в класі є дитина з особливими освітніми потребами?

Р.: ну, на скільки я знаю, то теж нема проблем, тобто проблема є лише тоді, якщо може бути проявлена агресія, тобто якщо, наприклад, десь може зачепити дитину, вдарити, наприклад, і того я не побачу і дитина відповідно не розповість відразу вчителю, або мене, щоб ми якось вирішили цю ситуацію, а розповість батькам, тоді можливо буде ну не те, що конфлікт, але просто тоді попросять нас, ну тобто, за цим більше спостерігати, але в цілому нормально.

І.: угу.

Р.: тому, що в принципі самі батьки дитини, яка є мене в класі, вони прекрасно розуміють що в них в дитини є якісь потреби особливі освітні, тобто вони самі розуміють що потрібно робити, вони займаються своєю дитиною, що найголовніше і тому в принципі у нас немає в класі таких дуже проблем стосовно цього, бо я знаю, що в інших класах, де в дітей теж затримка розвитку, але там на багато серйозніше, то там звичайно дуже часто виникають конфлікти тому, що за дитиною треба пильнувати дуже добре тому, що вона може зачіпати не тільки дітей зі свого класу, але й з інших класів, і іноді не адекватно реагувати на інших.

І.: угу, чи були випадки, коли вчителі, учні чи батьки відмовлялись у прийнятті дитини з особливими освітніми потребами у класне середовище? Можливо, це не у Вас в класі, а, а можливо у Вашій школі були такі ситуації, якщо так, то розкажіть про це детальніше.

Р.: ні, в нас в школі такого не було, ну насправді в нас є 9 інклюзивних класів, тобто за такі проблеми я не чула, щоби таке щось було. Скоріше іноді самі батьки тієї дитини, в якій є якісь проблеми, вони то не приймають, ніж інші, тобто вчителі чи діти, відповідно в класному середовищі, тобто стосовно вчителів я знаю, що в нас і зараз є 9 класів, і до того були класи інклюзивні, тобто таких проблем з вчителями не було.

І.: угу, які основні причини, на Вашу думку, що батьки віддають перевагу інклюзивним класам, власне батьки цих дітей з особливими освітніми потребами?

Р.: ну вони хочуть все ж таки, щоб дитина вчилася якось поводитись у соціумі, тобто комунікувати з іншими дітьми, з іншими людьми і от саме тому більше хочуть йти на інклюзивне навчання, ніж на індивідуальне і іноді якщо у дитини якийсь важкий діагноз батьки також хочуть іти на інклюзивне навчання тому, що це дитина все-таки знаходиться в школі, а не вдома, тобто скажу, ну може так грубо говорити, але це їм відпочинок на якийсь час скажем так від тієї дитини, ну просто в нас є така ситуація теж з дівчинкою тобто з іншого класу, от там насправді краще індивідуальне навчання, але мамі легше, коли вона все ж таки в школі, а мама може трошки піти на роботу десь, відповідно переключитись, відволіктись.

І.: угу чи проходить дитина соціалізацію власне у Вашому класі?

Р.: чи проходить дитина соціалізацію в нашому класі?

І.: так, от власне чи вона соціалізується?

Р.: так, от в моєму класі так.

І.: як пандемія вплинула на навчальний процес у Вашому закладі загалом і в класі?

Р.: перше була налагоджена дистанційна робота тому, що все ж таки це були, ну тобто ніхто не міг знаходитись у школі і зараз в нас заклад теж працює дистанційно на даний момент тому, що на період канікул. Ось в цілому, на скільки я знаю, то проблеми були хіба що на початку, це відразу тоді, коли це все почалось, а вже потім в нас як таких проблем вже не було, тобто в нас

налагоджені відразу, навіть от в вересні, коли були такі моменти, що деякі класи ішли на дистанційне навчання у зв'язку з тим, що хтось з батьків або хтось з учнів мав ковід, тобто це було абсолютно безпроблемно, тобто усі вчителі мали свій розклад, мали доступ до комп'ютерів, які є у школі, тобто могли підключитись до вайфаю, і якщо їм було зручно вони могли звідти проводити урок, якщо там, наприклад, могли бути вдома в той час вони могли з дому проводити урок, або вони задавали в класрумі домашнє завдання, тобто як таких дуже проблем зараз не було, і навіть на скільки я зна. Старша школа, бо молодша школа мала ходити тобто на навчання, а старшу школу мали віддавати спочатку на змішане навчання, казали то що я знаю ті предмети, які було краще викладати онлайн були визначені, були визначені ті предмети, які все-таки краще щоб ходили до школи, і тобто був відповідно складався розклад ну і вже якби всі йшли на дистанційне навчання, то відповідно би були за тим розкладом, який був і вже би, тобто теж не було би проблем.

I.: угу, чи змінилась якість надання освітніх послуг під час пандемії?

P.: як на мене, то ну якість подання ні, але саме сприйняття дітьми, можливо, змінилось тому, що все ж таки дітям легше, якщо брати до уваги початкову школу, то дітям все ж таки легше сприймати коли вони є на уроці, коли це все бачать вживу, ніж за комп'ютером тому, що за комп'ютером дитина може побути максимум 15 хвилин в початковій школі, бо далі в неї увага дуже сильно розсіюється, а все ж таки коли ти є на уроці, вчитель бачить цих дітей, по-перше, він може все контролювати, тобто вони порозв'язували завдання, потім якісь там фізкульт хвилинки, трішки відволіклись і знову могли розв'язувати завдання, а все ж таки коли це все проходить в онлайн формі, то вчитель не може так контролювати цю ситуацію, він бачить дітей, але все ж таки він не може на 100% розуміти як ці діти сприймають його. Ось.

I.: угу, які виклики постали перед вчителем та дитиною з особливими освітніми потребами під час пандемії?

P.: напевне, що співпраця тому, що так би мовити такої співпраці між вчителем і ну дітям з особливими освітніми потребами, хм властве таке, що в ним увага

дуже сильно розсіяна, і тобто навіть на уроці от в мене хлопчик, він як от щось робить 2 хвилини і далі в нього увага розсіюється і він так можна сказати завмирає і дивиться в одну точку і тобто його потрібно ну так можна сказати трошки штурхати, щоб він далі продовжував щось робити, а коли ви на онлайн формі навчання, то як це зробити, тобто дитина все ж таки вона щось робить робить, а потім сідає, ти не зможеш, наприклад, асистент, ти не зможеш кричати там до нього чи говорити до нього щось, що типу треба писати, тому, що ти будеш тоді заважати всім іншим і все ж таки перш за все це те, що увага у дітей почала постійно розсіюватись і потім все ж таки навіть якість виконання завдання коли ти знаходишся біля дитини ти можеш щось підказати, якось вчитель пояснює, наприклад, приклади і ти можеш з дитиною робити їх трошки повільніше, щоб він сам це розв'язував, як в мене хлопчик він розв'язує приклади за допомогою лінійки, але я це бачу, я це можу контролювати, тобто можу йому якось допомогти, а якщо це в онлайн формі, тобто відповідно цього не буде тому, що все ж таки мені тоді потрібно працювати більше з ним один на один, а коли є всі, то як такої допомоги вже не буде.

I.: угу.

P.: і тому діти з особливими освітніми потребами для них дистанційне навчання як на мене це дуже погано, і тоді для них потрібно придумувати, можливо, щось інакше, або в якійсь інакшій формі цього дистанційного навчання тому, що їм важко виходити в зум з усіма дітьми, і та, вони можуть це все послухати, але чи буде від того якийсь результат, то напевно ні.

I.: угу, підсумовуючи вище сказане Вами, чи є місце інклюзії в загальноосвітніх закладах Львова та України і на якому рівні власне інклюзія розвивається зараз в Україні?

P.: як на мене так, місце інклюзії є звичайно, але все ж таки потрібно, я думаю, що потрібно зважати на діагноз дитини тому, що є все-таки такі діагнози і такі діти, коли краще віддавати дитину у спеціалізований заклад, або на індивідуальне навчання тому, що коли дитина є в інклюзивному класі, то треба

розуміти що іноді вона заважає іншим дітям також, і вчитель навіть якщо є асистент вона може заважати вчителю проводити урок. І все-таки тоді потрібно зважати на тих інших дітей, яким це буде скажем так, ну воно їм буде правда заважати ось, і як на мене, то зараз інклюзія в Україні, ну я б сказала, що вона ще, можливо, на початкових етапах тому, що вона ще постійно щось змінюється, постійно розвивається ця скажем так ця галузь освіти ось, і мені здається, що ще попереду дуже-дуже багато роботи стосовно цього.

І.: угу.. можливо я ще чогось не запитала, або Ви би хотіли ще щось сказати від себе?

Р.: та ні, в принципі я розповіла вам так найголовніше коротко, щось таке би не можу більше пригадати такого цікавого, щоби можна було сказати, ви в принципі запитали все таке найбільш потрібне, щоб знати про інклюзію.

І.: дякую Вам за інформацію.

Транскрипт індивідуального інтерв'ю з Мар'яною, вчитель початкових класів. *Власний архів автора.*

Транскрипт редаговано відповідно до вимог граматики української мови.

Транскрипт інтерв'ю

I.: яка Ваша освіта, професія і місце роботи?

P.: я є вихователь дошкільного закладу, і я є вчитель початкових класів, а працюю я у школі.

I.: скільки часу Ви працюєте у інклюзивному класі?

P.: це вже є другий рік.

I.: коли, на Вашу думку, виникла потреба створити інклюзивні класи?

P.: Ви маєте на увазі в загальному?

I.: в загальному, так

P.: назвати певний період?

I.: нуу, на Вашу думку, коли це виникла така потреба, чи, можливо, взагалі була завжди, чи, можливо, вона виникла нещодавно?

P.: ну, загалом вона виникла нещодавно, але мені здається, що така потреба щодо відкриття інклюзивних класів було би добре для впровадження ще раніше.

I.: чи змінився процес організації навчання з появою інклюзивних класів безпосередньо у Вас в класі?

P.: щодо мого класу, напевно, що ні

I.: угу, чи складається індивідуальний план для дитини з особливими освітніми потребами? Якщо складається, то як він складається?

P.: так, він складається. Збирається педагогічна рада з певними працівниками. Це є психолог, це є соціальний працівник, це є методист навчального закладу, це є дефектолог, якщо зазначено у висновках, і це є логопед, також це є вчитель і асистент вчителя.

I.: угу, уточнення, Ви працюєте вчителем в класі чи асистентом?

P.: я працюю асистентом вчителя.

I.: угу, асистентом вчителя. Скільки учнів з особливими освітніми потребами навчається зараз у Вас в класі?

P.: в моєму класі тільки одна дитина.

I.: угу, хто займається координацією навчального процесу в інклюзивному класі і так само підтримкою вчителів?

P.: це є заступник з виховної роботи

I.: угу, чи проводиться попередня робота з батьками дітей і дітьми в класі щодо того, що в класі буде навчатись дитина з особливими освітніми потребами?

P.: проводиться. З батьками загалом проводиться на батьківських зборах, але не уточняється, що є дитина з таким то діагнозом, з такими то вадами чи ще з чимось. Не уточняється, просто говориться на батьківських зборах, що є дитина з певними порушеннями, яка буде навчатись у нашому класі, але відповідно до неї є асистент вчителя, який буде підтримувати навчання цієї дитини.

I.: а з дітьми як проводиться ця робота?

P.: а з дітьми, ну загалом дітям не треба уточнювати, що в класі.. от подивіться, в нас в класі є дитина з такими потребами. На це не потрібно звертати увагу тому, що коли вчитель більше звертає на це увагу це собі дуже добре фіксують діти, і потім діти задаються питаннями «а чому йому можна, а мені ні?».

I.: угу

P.: загалом треба створити таке середовище, щоб всі діти мали рівні права і обов'язки.

I.: угу, чи є якісь труднощі в процесі організації навчання у Вас в класі?

P.: ну, я не можу сказати, що є якісь труднощі. Поки що мені добре все вдається.

I.: угу, як Ви вважаєте, чи можливе інклюзивне навчання для усіх дітей з особливими освітніми потребами?

P.: так, можливе. Я маю на увазі не те, що створити якийсь один клас, де будуть діти з різними особливими потребами освітніми, а навпаки цих дітей брати в певні класи, щоб діти почували себе на тому рівні, як і інші всі.

I.: угу, таке уточнення: як щодо дітей, які мають певні захворювання і навчаються в спеціалізованих закладах, чи вони можуть навчатися в інклюзивних класах в загальноосвітніх закладах?

P.: можна ще раз питання?

I.: чи діти, як от зараз навчаються, наприклад, в закладах НРЦ або раніше це були заклади-інтернати, чи можуть такі діти, на Вашу думку, навчатись в загальноосвітніх закладах, які мають складні діагнози і на даний момент вони перебувають, наприклад, на індивідуальних формах навчання, чи можуть вони навчатися у загальноосвітніх школах, на Вашу думку?

P.: на маю думку, напевно, що хоча би дати таким діти можливість хоча би рік адаптації і попробувати себе, а можливо навпаки дитина в такому середовищі якось краще себе розкриє. І дати можливість такій дитині ну хоча би рік, ну не рік, мається на увазі хоча би попробувати місяць адаптаційного періоду, а потім уже робити якісь свої висновки.

I.: добре, тоді, на Вашу думку, що означає для закладу та його працівників інклюзивне навчання?

P.: що означає інклюзивне навчання?

I.: так, що для Вашого закладу і власне для вчителів в школі означає це інклюзивне навчання?

P.: ну, це є надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг визначених напевно що завдань та складений в індивідуальній формі для дитини, яка цього потребує

I.: угу

P.: це є покращення розвитку дітей, які мають особливі освітні потреби

I.: угу, на Вашу думку, чи забезпечується сповна інклюзивна практика у загальноосвітніх закладах? Чи є всі умови для надання якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами?

P.: я вважаю, що так

I.: угу, як сприймають діти в класі дитину з особливими освітніми потребами?

P.: я буду обговорювати стосовно своєї дитини

І.: так-так

Р.: та, як я працювала в одній школі, де я мала дитину з ДЦП, і в другій школі, де я пішла працювати зараз в мене дитина з порушенням інтелектуального розвитку. І, знаєте, я маю навіть можливість, щоб порівняти. Я вам скажу, що в одному і іншому класах діти дуже добре сприймали цю дитину, вони з ним товаришували, вони допомагали, вони підходили, вони бавились, вони приходили, приносили свої якісь книжечки цікаві, наприклад, стосовно.. от я маю дитину з порушенням інтелектуального розвитку, хлопчик дуже любить книжки надзвичайно сильно і діти це бачать, що він дуже любить книги, і деякі діти приносили власні книги з дому, щоб він там подивився, подивився якісь ілюстрації, там погортав навіть цю сторінку, ну загалом діти доволі добре ставляться до таких дітей, але я вважаю, що це все залежить від вчителя, від класного керівника, як вона поставить і наставить своїх дітей, так і будуть сприймати цю дитину.

І.: угу.

Р.: тому, що якщо вчитель буде з якимось таким не те, що негативним, а якимось таким обережливим ставленням чи застереженням, то звичайно, що діти не будуть сприймати цю дитину.

І.: угу.

Р.: а якщо вчителька правильно наставить клас, тоді, я вважаю, що освітній процес і взагалі спілкування один між одним буде проходити чудово.

І.: угу, як батьки дітей сприймають той факт, що в класі є дитина з особливими освітніми потребами?

Р.: буду повторюватись стосовного свого класу, ну якихось таких зауважень чи претензій я не чула.

І.: ага.

Р.: і не фіксувала, ніколи не бачила, вони досить позитивно, не те, що позитивно, ну їх все влаштовує, для них є головне їхня дитина.

І.: угу, чи були випадки, коли вчителі, учні чи батьки відмовлялись у прийнятті дитини з особливими освітніми потребами у класне середовище? Це може

бути не Ваш клас, а взагалі у Вашій школі, може Ви про такі випадки чули, якщо так, то розкажіть.

Р.: були випадки, але дійсно не в моїй школі. Батьки були досить негативно налаштовані проти дитини, так як перший рік, загалом дитина ще не мала цих от висновків.

І.: угу.

Р.: і взагалі дитина не була на індивідуальному плані.

І.: угу.

Р.: і тому батьки звичайно, що вони приходили до директора, вони приходили до вчительки, щоб вчителька якось це узгодила, якось вирішила цю проблему. Були такі випадки, але знаю, що після того, як директор правильно пояснила ситуацію, поставила батьків все ж таки на своє місце, дала їм зрозуміти, тоді вони уже зрозуміли, що виходу немає, тільки сприйняти це як наявне.

І.: угу, які основні причини, на Вашу думку, що батьки віддають перевагу інклюзивним класам, власне батьки цих дітей з особливими освітніми потребами?

Р.: тому, що дитина має більшу можливість комунікувати з іншими дітьми, має можливість розвиватись на такому самому рівні, як і інші діти. Це, ну, це не є якийсь діагноз, це ж така сама дитина, як і всі інші, і я вважаю, що вона повинна йти разом з іншими дітьми, а не десь там створювати якісь спеціальні класи для таких дітей чи ще щось, вона повинна адаптуватись до того середовища, до тих дітей, вона повинна вчитись спілкуватись з ними, знаходити якісь компроміси чи ще щось, бавитись, навчатись.

І.: угу, на Вашу думку, чи соціалізується дитина у класі, зокрема у Вашому класі?

Р.: ну, я вважаю, що так.

І.: угу, і які би Ви, можливо, порадили ще заходи, які потрібні для соціалізації власне таких дітей?

Р.: ну, щодо своєї ситуації якихось ще рекомендацій я додати не можу.

І.: а щодо загальних?

Р.: а щодо загальних, ну навіть не знаю.

І.: добре,.. тоді таке запитання як пандемія вплинула на навчальний процес у Вашому закладі?

Р.: ну, стосовно пандемії.. я вважаю, що вона досить так, ну стосовно моєї дитини, яка навчається в інклюзивному класі вона вплинула трошки негативно. Чому? Тому, що для дитини потрібен особливий нагляд, з дитиною потрібно сидіти, і так, як батьки мало часу приділяли цій дитині дитина не могла відвідувати зум конференції, зум уроки, вона не могла слухати там те, що вчителька розказує, не могла слухати як діти відповідають і під час карантину вона не відвідувала заняття, уроки.

І.: угу.

Р.: і це, я вважаю, досить так негативно вплинуло на дитину, можливо, в подальшому її розвиток був би більш перспективнішим.

І.: угу... чи змінилась якість надання освітніх послуг під час пандемії?

Р.: ні, я вважаю, що не змінилась.

І.: угу, які виклики постали перед вчителем та дитиною з особливими освітніми потребами під час пандемії?

Р.: можна ще раз?

І.: які виклики постали перед вчителем та дитиною з особливими освітніми потребами під час пандемії?

Р.: напевне, що співпраця тому, що так би мовити такої співпраці між вчителем і дитиною не було.

І.: угу.

Р.: а цього хотілось би, щоб дитина мала якийсь зв'язок, навіть не тільки безпосередньо з вчителем, але і з дітьми.

І.: угу.. підсумовуючи вище сказане, чи є місце інклюзії в загальноосвітніх закладах Львова та України і на якому рівні інклюзія розвивається зараз, на Вашу думку?

Р.: я вважаю, що так тому, що можу навести приклад з життя в мене є друг, який вчиться в Львівському державному університеті фізичної культури і він

вчився на лікаря-реабілітолога, в нього були проблеми з зором, він не бачив і ви знаєте, попри це він вийшов, він вже завершив своє навчання, він працює, він є чудовим лікарем, до нього записуються буквально всі, всі, хто тільки знають його, і відгуки надзвичайно хороші про нього тому, що він, мені здається, що він відчуває людину.

І.: угу.

Р.: ті діти з особливими освітніми потребами у них напевно, що ну, на мою думку, якесь трошки інше світосприйняття загалом, ніж нас. Вони якось більш глибоко мислять, глибоко думають, наче відчувають, розуміють конкретику, і тому я вважаю, що так. У вищих навчальних закладах, я вважаю, діти повинні навчатись з особливими освітніми потребами.

І.: угу, що для Вас особисто означає інклюзія?

Р.: що для мене особисто означає інклюзія?

І.: та.

Р.: ну, це є включення особливих дітей у загальний освітній процес, ну це означає, що загалом саме інклюзія, можливо вона, ну інклюзія враховує їхні особливі потреби, вона сприяє розвитку, вона сприяє розкриттю потенційних можливостей, і я вважаю, що це є дуже добре, що ввели таке в Україні.

І.: угу.. можливо я щось опустила, або щось не запитала, а Ви хотіли би про це розказати?

Р.: та ні.

І.: угу, тоді дуже вдячна Вам за інформацію.

Р.: дякую і вам.