

**ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

**Історичний факультет**

(повне найменування назва факультету)

**Кафедра соціології**

(повна назва кафедри)

## **Пояснювальна записка**

до кваліфікаційної магістерської роботи

**Магістр**

(освітнього ступіня)

на тему: «Інклюзивна освіта в умовах нової української школи»

Виконала: студентка VI курсу, групи ІССМ- 21с  
напряму підготовки (спеціальності)

**054 Соціологія**

(шифр і назва спеціальності)

**Грень Ірина Олегівна**

(прізвище та ініціали)

Керівник **к.і.н., доц. Лапан Т. Д.**

(прізвище та ініціали)

Рецензент **к.с.н., доц. Калиняк О.Т.**

(прізвище та ініціали)

Львів - 2022

# **ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА**

Факультет: історичний

Кафедра: соціології

Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр

Напрямок підготовки **05 – Соціальні та поведінкові науки**

(шифр і назва)

Спеціальність **054 Соціологія**

(шифр і назва)

**«ЗАТВЕРДЖУЮ»**

**Завідувач кафедри соціології**

**д.с.н., проф. Пачковський Ю.Ф.**

“ \_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

## **З А В Д А Н Н Я**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ (МАГІСТЕРСЬКУ) РОБОТУ СТУДЕНТУ**

**Грень Ірині Олегівні**

(прізвище, ім'я, по батькові)

**1. Тема роботи: «Інклюзивна освіта в умовах нової української школи»**

Керівник роботи: к.і.н., доц. Лапан Т. Д

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

Затверджено Вченою радою факультету від 25 жовтня 2021 р. (протокол № 3/2021-22)

**2. Строк подання студентом роботи: 05 грудня 2022 р.**

**3. Вихідні дані до роботи:**

1. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Нац. ак-я. пед. наук. Укр. Київ, 2015. 467 с.

2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: Атопол, 2016. 152 с.

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки:**

Розділ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження інклюзії

1.1. Поняття інклюзії у соціогуманітарних дисциплінах

1.2. Особливості вивчення процесів інклюзії в соціології

1.3. Феномен інклюзії крізь призму феноменології

Розділ 2. Інклюзія як провідна освітня тенденція. Особливості моделей

інклюзивної освіти в країнах Європи та Америки і в сучасному українському суспільстві

2.1 Соціокультурний контекст змін в освіті до осіб з особливими потребами

2.2 Міжнародне та національне законодавство в галузі інклюзивної освіти

2.3 Зарубіжний досвід інклюзивної освіти

2.4 Українська модель впровадження інклюзивної освіти

Розділ 3. Прикладні аспекти дослідження шкільного навчання дітей з обмеженими можливостями в інклюзивному освітньому середовищі

3.1. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів авторського емпіричного дослідження «Процес інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у просторі сучасної української школи» (на прикладі інклюзивних класів початкової СЗШ №36 м. Львова)

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)  
Кількість рисунків: 3. Кількість таблиць: 2.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	к.і.н., доц. Лапан Т. Д.		
2	к.і.н., доц. Лапан Т. Д.		
3	к.і.н., доц. Лапан Т. Д.		

7. Дата видачі завдання

---

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної (магістерської) роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Написання вступу до роботи	Жовтень-листопад 2021р.	
2	Написання теоретико-методологічних розділів	листопад-лютий 2022р.	
3	Розробка програми та інструментарію дослідження	березень-травень 2022р.	
4	Збір первинних даних	вересень 2022	
5	Аналіз емпіричних даних, отриманих у ході дослідження	жовтень 2022р.	
6	Написання емпіричного розділу	жовтень листопад 2022р.	
7	Підведення підсумків, робота над висновками до роботи	листопад 2022р.	

Студент \_\_\_\_\_  
(підпис)

Грень І. О.  
(прізвище та ініціали)

Керівник роботи \_\_\_\_\_  
(підпис)

Лапан Т. Д.  
(прізвище та ініціали)

# Тема : Інклюзивна освіта в умовах нової української школи

## ЗМІСТ

<b>Вступ</b> .....	<b>3</b>
<b>Розділ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження інклюзії</b> .....	<b>10</b>
1.1. Поняття інклюзії у соціогуманітарних дисциплінах .....	10
1.2. Особливості вивчення процесів інклюзії в соціології .....	20
1.3 Феномен інклюзії крізь призму феноменології .....	30
Висновки до розділу 1 .....	39
<b>Розділ 2. Інклюзія як провідна освітня тенденція. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи та Америки і в сучасному українському суспільстві</b> .....	<b>42</b>
2.1 Соціокультурний контекст змін в освіті до осіб з особливими потребами.....	42
2.2 Міжнародне та національне законодавство в галузі інклюзивної освіти..	45
2.3 Зарубіжний досвід інклюзивної освіти.....	47
2.4 Українська модель впровадження інклюзивної освіти .....	49
Висновки до розділу 2 .....	70
<b>Розділ 3. Прикладні аспекти дослідження шкільного навчання дітей з обмеженими можливостями в інклюзивному освітньому середовищі</b> ....	<b>72</b>
3.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів авторського емпіричного дослідження «Процес інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у просторі сучасної української школи» (на прикладі інклюзивних класів початкової СЗШ №36 м. Львова).....	72
Висновки до 3 розділу.....	84
<b>Висновки</b> .....	<b>87</b>

## **Список джерел та наукової літератури**

### *Додатки*

**Додаток А.** Програма соціологічного дослідження на тему «Інклюзивне навчання в умовах нової української школи на прикладі школи СЗШ № м. Львова»

**Додаток Б.** Транскрипти напівструктурованих глибинних інтерв'ю з дітьми молодших класів початкової школи, з особливими потребами та без особливих потреб, а також їх вчителями.

## Вступ

**Практична актуальність.** Одним із вагомих соціальних процесів, який відбувається в сучасному суспільстві, є кардинальна зміна ролі системи освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства. Еволюція людства засвідчує чітку закономірність: суспільство й освіта детермінують одне одного. Від того, яким є суспільство, залежить система освіти; водночас, яким чином розбудовується освітня система, – такого рівня розвитку досягатиме й суспільство. Рівень розвитку суспільства в цілому, його демократичність в цивілізованому світі сьогодні визначають, в тому числі, також і за рівнем підтримки, гуманізму і терпимості до людей з особливими потребами. Інклюзія є соціальною концепцією, яка передбачає розуміння мети – гуманізації суспільних відносин і прийняття прав осіб з обмеженими можливостями на якісну та доступну освіту. Інклюзія в освіті – це розвиток інклюзії в суспільстві, одна з гуманітарних ідей його розвитку. Мета освітньої інклюзії полягає у тому, щоб ліквідувати соціальну ізоляцію, яка є наслідком негативного ставлення до різноманіття. Відправною точкою для освітньої інклюзії є переконання, що освіта є одним з основоположних прав людини й основою для більш справедливого суспільства. Діти з особливими освітніми потребами мають право задовольнити свої потреби так само, як і всі інші члени суспільства. У сучасних умовах перспективною формою навчання для усіх дітей є інклюзивна освіта, оскільки її процес передбачає адекватну організацію навчальної діяльності, що забезпечує освітні потреби кожної дитини. При цьому істотно розширюються можливості соціалізації учнів, способи їх комунікації зі соціумом, формуються необхідні передумови для включення кожної дитини в суспільство. Приналежність дитини з вадами здоров'я до групи осіб, які мають відхилення від норми, ставить її в позицію суб'єкта інклюзивного освітнього процесу з особливими освітніми потребами та передбачає глибоке вивчення основних закономірностей, технологій і механізмів її навчання та виховання у школі. На даний час,

освіта є, як ніколи, актуальною, так як виступає фундаментальною умовою економічних, політичних і соціальних прав будь-якої людини. В сучасних розвинутих країнах світу національна освіта є важливою системою суспільства. В українському ж соціумі освіта стикається з певним спектром проблем, а саме – економічними негараздами, низькими темпами наукових інновацій в освітню систему, бюрократизацією та певним консерватизмом, наслідками ковіду та на сучасному етапі – широкомасштабною російсько-українською війною. У процесі демократизації українського суспільства значного поширення набувають ідеї гуманізації освіти, з точки зору пріоритету особистості. Оскільки трансформації в українській системі освіти донині відбуваються на тлі істотних змін в усіх сферах життя суспільства (а тепер і воєнних подій), певного часу потребує переосмислення та зміна світоглядних, науково-педагогічних поглядів, розроблення правового і законодавчого поля в освітній сфері, з позицій розбудови демократичної держави. Ці ж виклики присутні й у сфері освіти дітей з особливими потребами. Інклюзія є соціальною концепцією, яка передбачає розуміння мети – гуманізація суспільних відносин і прийняття прав осіб з обмеженими можливостями на якісну та доступну освіту. Інклюзія в освіті – ступінь інклюзії в суспільстві, одна з гуманітарних ідей його розвитку. На заміну державоцентристській з'являється освітня система, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини (як суб'єкта освітнього процесу) та на задоволення її потреб. Міжнародні організації (наприклад, ЮНЕСКО, ОБСЄ та інші) в якості пріоритетного розвитку системи освіти рекомендують запроваджувати інклюзивну освіту, спрямовану на реалізацію прав громадян на здобуття якісної освіти та соціальну інтеграцію. Сучасна парадигма освіти виходить з ідеї створення адекватних умов для індивідів з різними потребами в навчанні (в тому числі для осіб з різними психофізичними вадами та обдарованих людей).

Для нашої держави інклюзивна освіта – соціальна інновація, що знаходиться на стадії впровадження, а тому зустрічає чимало труднощів, які

були у довоєнний час, і особливо, загострилися з початком широкомасштабної війни. Учасники освітнього процесу стикаються не лише із застарілими знаннями і неефективними методами викладання, але й неготовністю до вимог сучасного суспільства, яке постійно зазнає змін. Це також і професійна невідповідність вчителів загальноосвітніх шкіл до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в порівнянні з педагогами спеціальних шкіл, які небезпідставно вважають кращими послуги для дітей у своїх закладах. Архітектурна непристосованість споруд, недоопрацьованість нормативно-правової бази, необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти, академічна перевантаженість навчальних програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з вадами розвитку, негативне ставлення батьків дітей без вад розвитку, – все це значно утруднює процес запровадження інклюзивного навчання. За даними Міністерства соціальної політики, кількість людей з інвалідністю у відносному підрахунку збільшилась удвічі порівняно із 1990 р. Якщо у 1990 р. їх нараховувалось 3% від усього населення, то у 2020 р. кількість людей з особливими потребами в Україні сягала вже 6% (або становила біля 3 млн. осіб). І з них більше 165 тисяч – діти. Майже 80 % інвалідів – це люди працездатного віку. Головна проблема для цієї категорії населення – рівний доступ до всіх можливостей сучасної цивілізації [29]. Станом на 2019 р. більш ніж 56 тис. школярів з особливими потребами не охоплені навчанням у загальноосвітніх закладах [27].

Питання інклюзивної освіти в сучасному суспільстві є принциповим, оскільки стосується навчання дітей з обмеженими можливостями. Навчання передбачає впровадження абсолютно нових методів і принципів навчання дітей з особливими потребами. Вирішення питання інклюзивної освіти має бути пріоритетом не лише для держави, а й усіх інституцій, які беруть участь у реалізації освітніх проектів та реформ на регіональному рівні. Перехід до розбудови демократичного, відкритого громадянського суспільства, толерантного ставлення до відмінностей, визнання цінності



кожної людини, ратифікація численних конвенцій та декларацій у сфері прав людини, дитини, зумовили зміну бачення прав осіб з порушеннями розвитку. Поширення ідей інклюзії кардинально й незворотно змінюють освітній простір, відкриваючи широкі можливості для осіб з особливими потребами, водночас «оголюючи» вразливі місця існуючих систем освіти. Українська освіта вже увійшла в цей еволюційний етап впровадження інклюзивної практики, і саме в цьому і полягає практична актуальність магістерської кваліфікаційної роботи.

**Теоретична актуальність.** Тема освіти була і залишається однією з найбільш обговорюваних у середовищі науковців. Сьогодні важливою умовою ефективної соціальної адаптації та інтеграції дітей з інвалідністю в суспільство є інклюзивне навчання. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тенденцією до зростання кількості дітей, які потребують спеціальної освіти, що сприяла б їхній соціальній адаптації та включенню в активне суспільне життя. Проте включення дітей з інвалідністю у суспільство, їхня соціалізація стосується не лише сфери освіти, а й реалізації інших прав на дозвілля, спілкування, недискримінаційне ставлення оточуючих, доступ до ресурсів громади. У зв'язку з цим актуальним стає розуміння шляхів підтримки особливих дітей у процесі їхньої інклюзії. На сьогоднішній день інтерес до проблеми інклюзивної освіти, як інноваційної моделі навчання, спостерігається в усьому світі у фахівців різного профілю – медиків, психологів, педагогів, філософів, економістів, соціологів, соціальних педагогів та соціальних працівників.

З вітчизняних соціологів у розробленні теми свій внесок зробили Ф. Філіппов, О. Навроцький, Є. Подольська, Л. Сокурянська, Ю. Чернецький та ін. Проблеми людей з особливими потребами в отриманні освіти досліджували С. Болтівець, А. Шевцов, О. Дікова-Фаворська, В. Журавський, С. Андрійчук, В. Рибаків та інші відомі науковці. Кожен з цих соціологів розглядав роль і місце системи освіти в контексті різних соціологічних теорій; також їхня увага була зосереджена на тому, щоб виявити види і

форми освітніх організацій, їхні функції, характер, методи й особливості функціонування.

У працях зарубіжних авторів (Т. Бут, Д. Армстронг, Ф. Армстронг, Г. Левін, Д. Мітчел, Д. Риндак, А. Сандер, А. Трегерн, Л. Джексон та інші) досліджується проблема визначення сутності поняття «інклюзивна освіта». Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та ін. присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації відповідно до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики розвитку дітей мали праці вчених Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Аксименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка та ін. У них обґрунтовано принципові положення щодо особливостей розвитку психічних та соціальних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності. У дослідженнях зазначених учених вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями. Одночасно аналізувалася історія виникнення наукових поглядів на ті чи інші прояви аномального розвитку. Дослідники у різноманітних наукових галузях демонструють позицію – освіта перестала бути першочерговим завданням та інтересом лише держави. Саме тому дослідження основних положень концепції інклюзивної освіти в сучасному суспільстві та їх теоретичне і практичне застосування в Україні має першочергове значення. Система створення освітнього інклюзивного простору перебуває у стадії розвитку, що вимагає постійного супроводу та оцінювання з метою відстеження успішності її реалізації для одержання найоптимальнішого результату.

З огляду на окреслену практичну та теоретичну актуальність, **метою** магістерської кваліфікаційної роботи є реальний стан організації інклюзивного освітнього середовища на рівні початкової загальноосвітньої школи та дослідженні потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку для створення сприятливих умов їх навчання і виховання разом із здоровими дітьми.

#### **Завдання магістерської роботи:**

- 1) розкрити сутність проблеми інклюзії у гуманітарних та соціальних науках;
- 2) встановити і описати специфіку соціології у дослідженні процесу інклюзивної освіти;
- 3) застосувати сукупність теоретичних положень феноменології до аналізу процесу впровадження інклюзивного навчання;
- 4) адаптувати ці теоретичні положення до емпіричного дослідження процесів запровадження інклюзивної освіти у початковій школі;
- 5) розробити програму авторського емпіричного дослідження стану інклюзивної освіти у початкових класах сучасної української школи; провести це дослідження та здійснити аналіз і інтерпретацію отриманої соціологічної інформації.

#### **Об'єкт дослідження**

За критерієм носія проблеми – учасники освітнього процесу.

За критерієм загальної проблеми – інклюзивне навчання у сучасних українських загальноосвітніх школах.

**Предмет дослідження:** специфіка впровадження інклюзивної освіти у початкових класах загальноосвітніх шкіл країни.

#### **Теоретико-методологічні засади дослідження**

Методологічною основою магістерської роботи обрано соціологічну феноменологію, розроблену у працях А. Шюца. Ця теорія може допомогти у дослідженні феномену інклюзивної освіти тому, що дозволяє розглядати як групу людей з обмеженими можливостями здоров'я, так і групу звичайних

людей з позицій «Ми» - «Вони», що дає змогу досліджувати дві сторони певного проблемного кола питань суб'єктів початкової освіти. Такий перехідний стан вважаємо актуальним для сучасної системи освіти України. Для вирішення завдань, поставлених на різних етапах виконання бакалаврської роботи, використано комплекс загальнонаукових методів, а саме: аналіз і синтез; індукцію та дедукцію; системний підхід. Основним соціологічним методом дослідження обрано метод інтерв'ювання, конкретно— глибинне напівструктуроване інтерв'ю, а також включене спостереження. Перевагою цих методів вважаємо те, що саме вони дозволяють дізнатись більше про уявлення учнів початкових класів загальноосвітніх середніх шкіл щодо тих чи інших особливостей інклюзивної освіти, чого не дозволяє зробити анкетування з його чіткою констатацією фактів.

**Структура роботи.** Магістерська робота складається зі вступу, 3 розділів основної частини, висновків до них, загальних висновків, списку джерел і наукової літератури в кількості позиції. Робота налічує 127 сторінок. Основний текст налічує 87 сторінок.

Практична й наукова значимість положень, які виносяться на захист апробовані магістранткою на трьох міжнародних студентських конференціях:

1. Т. Лапан, І. Грень Інклюзивна освіта у сучасній українській початковій школі /Міжнародна студентська наукова конференція "Концепт науки XXI: стратегії, методи та наукові інструменти", Львів, 21 грудня 2021

2. Т. Лапан, І. Грень Інклюзія в навчальному процесі Нової української школи / Збірник наукових праць АООГОΣ, 2021. II International Scientific and Practical Conference «RICERCHE SCIENTIFICHE E METODI DELLA LORO REALIZZAZIONE: ESPERIENZA MONDIALE E REALTÀ DOMESTICHE» (II Міжнародна науково-практична конференція), Відень, 26 листопада 2021.

3. Т. Лапан, І. Грень Інклюзивна освіта як форма соціалізації дітей з особливими освітніми потребами /Безбар'єрний туризм у ХХІ столітті: партнерство закладів освіти, бізнесу та влади, Львів, 29 жовтня 2021.

## **Розділ 1. Теоретико-методологічні аспекти дослідження інклюзивної освіти**

### **1.1. Поняття інклюзії у соціогуманітарних дисциплінах**

Трансформаційні процеси, що відбуваються останніми десятиліттями, обумовлюють наявність значних змін у соціальній, політичній та економічній сферах життєдіяльності суспільств, висувають нові вимоги до всіх галузей гуманітарної діяльності людини, зокрема, й до освіти. Пошуки нових підходів у справі наближення України до суспільного устрою країн Європи, зумовлені скороченням дистанції між інтересами різних соціальних груп, економічною нерівністю, тенденціями дезінтеграції суспільства й відчуження людини. Демократизація сучасного соціуму детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, перш за все це стосується осіб з особливими освітніми потребами. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх» » [58, с. 363].

В одній із найважливіших соціальних сфер – освітній з 50-60-х рр. ХХ ст. тривають численні дискусії щодо сегрегованого, інтегрованого та включеного навчання, а із 70-х рр. ХХ ст. продовжується тотальна перебудова спеціальної освіти саме за новою, інклюзивною парадигмою [25, с. 43]. На сучасному етапі розвитку освітньої галузі в Україні активного впровадження набуває інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір, що і виявляється у прийнятті ідей інклюзії [58, с.364].

Інклюзія (від англ. inclusion – включення, уміщення) – це процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальне життя, насамперед, тих що мають труднощі у фізичному та психічному розвитку [42, с. 12].

Важливо зазначити, що надалі в роботі терміни «людина з обмеженими можливостями здоров'я», «людина з інвалідністю», «інвалід» і т. ін. ми

будемо розуміти як термін «людина з особливими освітніми потребами» (далі - ООП), оскільки в науковій літературі різних дослідників у різних роках спостерігається відмінність в понятійно-категоріальному апараті при однаковому смислі.

Оскільки процес інклюзії репрезентує процес змін у політичній, економічній, соціальній сферах, спрямований на утвердження соціальної рівності, то він охоплює різні аспекти життя індивіда, і тому є багатозначним за своїм змістом, має безліч інтерпретацій, головна з яких – соціальне залучення, повне або часткове. Як опонентний термін вживають поняття ексклюзії як соціальне виключення чи відторгнення. Єдністю ж виступає те що, по-перше, соціальне залучення визначається як явище, протилежне соціальному відторгненню, а по-друге, ці інтерпретації передбачають спільний цільовий орієнтир – боротьбу із соціальним відторгненням [50, с. 2].

Варто також зазначити, що на сьогодні досить розповсюдженою практикою є використання понять «інклюзія» та «інтеграція» як тотожних, хоча між ними існують принципові відмінності. Розуміючи інклюзію як політику та процес збільшення ступеня участі всіх громадян у всіх галузях суспільного життя, за умови врахування потреб та можливостей кожного, поняття «інтеграція» не може бути їй тотожним, оскільки охоплює лише певний етап цього процесу. На думку науковиці Н. Черненко, інтеграція передбачає пристосування до вже існуючої моделі, разом із всебічним сприянням такому пристосуванню, а інклюзія характеризується розумінням того, що всі члени суспільства належать до однієї соціальної системи [54, с. 235].

За словами А. Шевцова, директора Департаменту атестації кадрів вищої кваліфікації та ліцензування Міністерства освіти і науки України, «перебудова соціального середовища та суспільної свідомості потрібна для інклюзії людей з особливими потребами, відрізняє цей процес від інтеграції, породженої концепцією нормалізації – ідеї про те, що життя й побут людей з

обмеженнями життєдіяльності мають максимально наближатися до умов і стилю життя суспільства» [57, с. 108].

Соціальна інклюзія (залучення) розглядається головним чином з позицій економічного, соціологічного і філософського підходів. За економічним підходом, соціальне залучення – це спосіб усунення бар'єрів (бідність і економічна нерівність) на шляху до участі й доступу до ресурсів і можливостей. Згідно із соціологічним підходом – це процес, спрямований переважно на подолання обмежень щодо загальноприйнятих прав і дискримінації від інститутів інтеграції. Філософський підхід розглядає соціальне залучення перш за все як можливість повернення соціального суб'єкта до активної соціальної діяльності. На цей час особливого поширення набув й економічний підхід до визначення соціального залучення. Так, існуючі сьогодні практики соціального залучення в країнах ЄС зводяться головню до боротьби з бідністю, соціальним відторгненням та безробіттям [50, с. 3]. Крім виокремлених підходів, існують також різні моделі інклюзії та ексклюзії, інвалідності тощо, які покладено в основу вироблення інклюзивної моделі освіти.

Західні дослідники питання соціального залучення розглядають переважно в контексті вироблення політики соціального залучення. Це зумовлено пошуком шляхів знищення бідності та подолання соціального відторгнення, а також побудови моделі майбутнього розвитку ЄС, яка б сприяла досягненню стратегічної мети Євросоюзу щодо економічного зростання, збільшення кількості робочих місць, більшої соціальної єдності, забезпечення добробуту громадян, підвищення рівня людського розвитку [50, с. 2].

В Національній доповіді про людський розвиток «Україна: на шляху до соціального залучення» (2011) європейська комісія визначає соціальне залучення як процес, що забезпечує для тих, хто має ризик бідності та соціального відторгнення, можливості та ресурси, необхідні для того, щоб повною мірою брати участь в економічному, соціальному та культурному



житті, досягти рівня життя та добробуту, які відповідають нормальним стандартам у суспільстві, у якому вони живуть. Таке трактування соціального залучення визнає необхідність розширення можливостей для тих, хто знаходиться за межами суспільства, для підвищення рівня їхнього життя, тобто досягнення такого рівня добробуту, що вважається нормальним у суспільстві [47, с. 21].

Отже, процес соціального залучення є своєрідним «перерозподілом соціальних можливостей» серед усіх верств населення, що укріплює зв'язок між принципами рівності та недискримінації, а також розширює можливості для вразливих і маргіналізованих осіб та груп [50, с. 4]. Таким чином, соціальне залучення не означає лише простий вихід зі стану соціального відторгнення. Воно складається щонайменше з двох етапів. Перший – усунення бар'єрів у широкому сенсі, тобто бар'єрів на шляху до участі й доступу до ресурсів та можливостей. Другий – сприяння зміні ставлення. Необхідною, але недостатньою умовою є існування відповідних правових норм та структур, водночас важливим є впровадження політики, спрямованої на розвиток солідарності у громаді, протидію укоріненню соціальної упередженості, а також заохочення участі осіб, які стикаються з бар'єрами, у суспільному житті. Це є важливими елементами забезпечення ефективного та довгострокового процесу соціального залучення і сталості його результатів [47, с. 29].

Таким чином, виникає потреба деталізувати зміст і суть виокремлених підходів до розуміння проблематики інклюзії та ексклюзії, а також запровадження інклюзивної освіти як одного із шляхів розв'язання проблеми.

Потреба віднайти людиномірні об'єднавчі засади для нової епохи, шляхи гармонізації людського буття та співбуття спрямувала інтелектуальні й духовні пошуки на актуалізацію культурного досвіду людяності, репрезентовані, насамперед, гуманістичною етикою та психологією (Ж.-П. Сартр, Е. Фромм, К. Р. Роджерс та ін.), постсекулярною філософією (Ю. Габермас, С. Жижек, Е. Левінас, Ж. -Л. Маріон та ін.), філософією

діалогічного спілкування (М. Бахтін, М. Бубер, Ф. Ебнер, Г. Марсель, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюссі та ін.). У цьому контексті інклюзія здатна набути ширшого звучання, ніж морально обґрунтованої умови для реалізації кожним права на повноцінне залучення до суспільного життя, і претендувати на статус філософії причетності та практики людяності [19, с. 93].

Філософські підстави соціальної інклюзії коріняться в ідеях інтеграції, солідарності та єдності; вони закладені також у працях класиків соціологічної думки (Е. Гідденс, Е. Дюркгейм, Н. Луман, Ч. Міллс, Т. Парсонс, П. Сорокін, Г. Спенсер та ін.). Звернення до соціальної проблематики з боку провідних філософів (К.- О. Апель, Р. Дворкін, Р. Інгарден, Ю. Габермас, В. Гесле, Дж. Ролз, Р. Рорті та ін.) сприяло насиченню соціального знання філософським змістом. Предметом філософської рефлексії стають норми і правила людської поведінки в нових соціокультурних умовах, відповідальність, обов'язки людей щодо інших у соціальному бутті [19, с. 95].

Філософські засади інклюзії насичують також юридичні (правові), гуманітарні та педагогічні концепції, пов'язані з новою парадигмою реалізації людини в суспільстві [25, с. 12].

Саме освіта стала однією з вагомих чинників інтеграції людини в соціум. Освіта дітей з особливими потребами передбачає включення їх у загальну діяльність разом з іншими дітьми, починаючи вже з дошкільного віку. В цьому контексті головним філософським положенням інклюзії є принцип включення, тобто інклюзії, за яким дитина зі специфічними потребами реалізовує своє право на освіту в середовищі повноцінного навчального колективу, позитивний вплив якого сприяє, з одного боку, повноцінному набуттю знань, умінь і навичок, а з іншого – допомагає соціалізації та «згладжуванню» комплексів і симптомів відокремленості, неповноцінності та відірваності від життєвого середовища [25, с. 38].

Одним із завдань інклюзії є максимальне подолання розмежувань «повноцінна дитина – неповноцінна дитина». У центрі інклюзивної освітньої

парадигми лежить принцип відкритої невизначеної особистості, яка сприймає зовнішні умови свого життєустрою не як низку бар'єрів, а як низку можливостей. Іншим принципом інклюзивної освіти є концепція «нормалізації», основу якої становить положення про необхідність максимального наближення людей з особливими потребами до способу та режиму життєдіяльності, прийнятому у громаді. Наступним принципом інклюзії є модернізація самої системи освіти; окрім цього, інклюзивна освіта має стати відкритою як до особистості, так і до зовнішніх поза-освітніх інституцій. Це означає, що освітня мета, методи та прийоми мають максимально адаптуватися до індивідуальних потреб та можливостей, а освітній заклад з метою інтеграції учнів та студентів з різними ООП та можливостями тісно співпрацює з громадськими організаціями, владою, культурними закладами тощо. Важливим принципом інклюзивної освіти є її еволюційна й реформістська світоглядна природа, яка останніми десятиліттями виявилася в численних громадянських рухах, ухваленні всесвітніх декларацій, що свідчить про динаміку розвитку концепції гуманності, життєвості та рівноправності [25, с. 43].

Таким чином, інклюзія постає новою філософією не тільки освітньої сфери, а й системи суспільства загалом, яке може і має забезпечити повноцінну участь усіх членів незалежно від їхніх можливостей у соціальному й культурному житті, комунікативному діалозі й усебічній реалізованості. Інклюзивна парадигма в рамках демократичної трансформації суспільства передбачає всеосяжний і багаторівневий підхід та об'єднання зусиль різних ділянок соціогуманітарного знання, що зумовить зміни в політичній, соціальній та економічній структурі суспільства. На економічному рівні це має реалізуватися в новій системі фінансування освіти, розширенні повноважень шкіл та закладів вищої освіти, у політичній сфері – в розробленні відповідної законодавчої бази та соціальної політики, у соціальному плані – в широкій палітрі реформ: від зміни стереотипів

неповноцінності до рівної участі та забезпечення прав усіх членів суспільства [25, с. 44].

Основою філософії інклюзивної освіти є соціальна модель інвалідності, яка претендує на нову гуманітарну концепцію прав, свобод і можливостей людини. Її головне завдання – подолання стереотипів застарілої медичної моделі інвалідності, згідно з якою індивід з особливими потребами розглядається як «хворий» [25, с. 44].

Інклюзія в педагогіці це процес який допомагає в пошуку ефективних методів та форм навчання та виховання, які б змогли задовольнити індивідуальні потреби усіх учнів. Інклюзія здатна адаптувати навчально виховний процес до кожної дитини з урахуванням специфічних відмінностей кожної взятої окремо дитини [28].

В праві ж головна ідея інклюзії полягає у підтвердженні цінності людської багатоманітності, що унеможливорює дискримінацію та відображає одну із ознак демократичного суспільства, зокрема, у сфері освіти. Інклюзивна освіта не запроваджена з метою зробити учнів однаковими. В широкому розумінні вона створена для забезпечення рівних можливостей усім дітям та надання однакових умінь та навичок для подальшого існування у суспільстві. (Міжнародне законодавство визнає дітей з ООП повноцінними учасниками освітнього процесу, визначаючи при цьому новий підхід до організації навчання. Він базується на засадах доступності, безоплатності, обов'язковості, відсутності дискримінації та рівності) [43].

«Концепція» інклюзивної освітньої психології передбачає, розуміння дітьми поведінки однолітків з порушеннями інтелекту та аутизмом. У наш час міжособистісні стосунки стають дедалі складнішими, дедалі більшу роль відіграють психологічні чинники та міжособистісні стосунки. До цього необхідно створювати здорову психологічну атмосферу у стосунках між керівництвом шкіл вчителями а також батьками дітей .

В основних законах України про освіту зустрічаються такі терміни: «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» та

«особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах». Всі вони відображають медичну модель ставлення до людей з особливими потребами, яка розглядає ваду здоров'я як характеристику особи, що може бути спричинена хворобою, травмою чи станом здоров'я і, відповідно, потребує медичного або ж іншого втручання з метою «корекції» проблеми. Природно, що реакцією суспільства в контексті медичної моделі є забезпечення лікування, реабілітації та соціальної допомоги (на зразок спеціальної освіти та пенсії). Іншими словами – ставиться за мету зробити життя людини з особливими потребами до певної міри «нормальним» шляхом забезпечення їй, зокрема, економічних та освітніх можливостей [42,с.83].

Як зазначає дослідниця історії інклюзивної освіти Н. Артюшенко, медична модель передбачає, що індивід з особливостями розвитку – хворий, який є об'єктом шкодування, добродійності й узагалі тягарем суспільства, оскільки потребує постійного догляду та лікування: «Дитина з інвалідністю – це проблема, вона сприймається суспільством суто крізь призму порушень у розвитку. Від дітей з інвалідністю в рамках медичної моделі очікують пристосування до наявного середовища та суспільства» [24,с.31].

Це породжує у свідомості такої дитини страх й визнання світу як ворожої їй системи, адаптація до якої потребує надлюдських зусиль, а також психологічного подолання відчуженості й інакшості [25, с. 47].

З часу ратифікації Україною Конвенції ООН про права дитини дедалі більшого визнання та поширення набуває також соціальна модель ставлення до людей з особливими потребами, яка більше пов'язана з дотриманням прав людини. На противагу медичній моделі, соціальна модель розглядає розлади здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, оскільки ця проблема зумовлена непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами, виробничі норми, архітектурну безбар'єрність і транспорт [42, с. 65].

Вказані вище соціальна і медична моделі інвалідності були розроблені в контексті гуманістичних принципів ще на початку ХХ ст. Л. Виготським, який розглядав відхилення в розвитку як особливий спосіб розвитку, не тотожний хворобі. Інвалідність визнається ним одним з нормальних варіантів розвитку людини, одним із стилів життя, а не девіацій. Грань між здоровими і хворими за своєю суттю є соціальним конструктом. Відповідно, нездатність інвалідів до різних видів діяльності, складності в адаптації, ізольованість від суспільства – багато в чому результат існуючих в даному суспільстві соціальних уявлень. Інтеграція людей з обмеженими можливостями в першу чергу визначається системою організації самого суспільства. Основна стратегія інтеграції – це стратегія інклюзії, при якій люди з обмеженими можливостями розглядаються як активні громадяни, потенційна робоча сила. Соціальна модель передбачає зміну самосвідомості людей з обмеженими можливостями, що припускає, перш за все, перехід від установок на неповноцінність і утриманство до активної життєвої позиції. У руслі цієї парадигми інтеграція розуміється, насамперед, як діалогічний процес, що передбачає громадські зміни і визначається сукупністю зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних факторів. Об'єктивними, які не належать до окремого індивіда, є соціальні чинники: соціальна політика, толерантність суспільства. Внутрішніми, суб'єктивними факторами інтеграції є особистісні характеристики, що опосередковують готовність до інтеграції всіх суб'єктів взаємодії [20, с. 60].

Відповідно до цього розумінням, ключовим моментом нової інклюзивної моделі освіти є уявлення про те, що люди з обмеженими можливостями життєдіяльності та працездатності не пристосовуються до правил і умов суспільства, а включаються в його життя на своїх власних умовах, які суспільство розуміє, враховує і приймає. Основними принципами гуманістичної парадигми Л. Виготського виступає визнання інвалідів рівноправними, самостійними членами суспільства, які мають можливості реалізувати себе в трудовій та громадській діяльності, спілкуванні, мають

право на повноцінне життя, соціальний статус і обов'язки перед суспільством; розуміння інвалідності як системи соціальних обмежень і бар'єрів, що перешкоджають включенню в суспільство. У зв'язку з цим «інклюзія» – це новий погляд не тільки на освіту, а й на місце людини в суспільстві. Інклюзія – це спосіб життя, особливий спосіб мислення, життя в згоді і взаєморозумінні з людьми, що мають деякі відмінності від середньостатистичної норми, від нормального біотипів особистості. [20, с. 62].

Як вже було зазначено вище, філософські засади інклюзії значним чином вплинули на розвиток соціальної моделі інвалідності. Розглядаючи інклюзію як повне залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітній процес загальноосвітньої школи, життя класу та процес пошуку ефективних методів та форм навчання і виховання, які б задовольнили індивідуальні потреби усіх учнів й створення гнучкої системи освіти, інклюзивна педагогіка висуває своєю основною метою створення такого соціокультурного середовища загальноосвітнього навчального закладу, яке б задовольняло індивідуальні освітні потреби усіх учнів, незалежно від особливостей їх психофізичного розвитку [56, с. 26].

У контексті включення інклюзивна освіта означає повну адаптацію навчально-виховного процесу до кожної дитини з урахуванням специфічних відмінностей кожної окремо взятої дитини. Базовою основою при цьому виступає адаптація освітнього середовища до кожної дитини, а не дитини до освітнього середовища. Результатом адаптації молодшого школяра до соціуму має передбачати її соціалізацію не лише у навчально-виховному процесі, а наскільки комфортно відчують себе у цьому колективі усі учасники освітнього процесу: нормативні діти, діти з особливими освітніми потребами, учителі, батьки; як атмосфера цілісного педагогічного процесу сприяє творчості і саморозвитку кожної особистості [56, с. 31].

**Методологічною основою інклюзивної педагогіки є:**

- філософія освіти, яка як науковий напрям перебуває в стані становлення, однак вона постає у якості теорії освіти. Зараз філософію освіти визначають як сукупність світоглядних теорій, які зумовлюють методологію виховання і навчання, становлення відповідного типу особистості. Основними напрямками філософії освіти є концепція гармонійної цілісності, релятивістсько-плюралістична концепція, синтетична концепція.

- педагогічна теорія, яка визначає сутність цілеспрямованого педагогічного процесу, основні закономірності, мету, методи і форми в умовах інклюзивного навчання;

- психологічні концепції, що пояснюють механізми розвитку, формування особистості та соціалізації дитини в умовах інклюзії [56, с. 33].

Таким чином, інклюзивна педагогіка виступає як галузь системи педагогічних наук, яка вивчає процес спільного навчання і виховання нормативних дітей і дітей з ООП та здійснює пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, перш за все - осіб з особливими потребами. Забезпечення ж рівного доступу до освіти виступає одним із основних принципів демократизації сучасного соціуму та втілення на практиці європейських принципів соціального залучення.

Описані вище особливості процесу інклюзії у різних галузях науки дає підстави говорити про його важливість та вплив на життя кожного індивіда, взаємозв'язок з основними сферами життя, а також вплив інклюзії не лише на окрему людину, але й на все сучасне суспільство. Важливим є наголосити, що оскільки процес інклюзії детермінує збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальне життя і насамперед, тих що мають труднощі у фізичному та психічному розвитку, основним проявом інклюзії стало залучення таких людей і надання їм рівних прав і можливостей в освітній сфері суспільства задля підвищення рівня їх життя й досягнення такого рівня добробуту, що вважається нормальним у демократичному суспільстві.



Беручи до уваги вплив інклюзії на суспільні процеси і, як наслідок, багатогранність соціальних змін у суспільстві, розглянемо окремо теоретико-методологічні аспекти соціології у питаннях дослідження інклюзії та інклюзивної освіти.

## **1.2. Особливості вивчення процесів інклюзії в соціології**

Згідно із **соціологічним підходом** – інклюзія – це процес, спрямований переважно на подолання обмежень щодо загальноприйнятих прав людини і подолання її дискримінації.

Як вже було зазначено вище, у працях класиків соціологічної думки (Е. Гідденс, Е. Дюркгейм, Н. Луман, Ч. Мілс, Т. Парсонс, П. Сорокін, Г. Спенсер та ін.) в ідеях інтеграції, солідарності та єдності коріняться філософські підстави соціальної інклюзії, а звернення до соціальної проблематики з боку провідних філософів (К.-О. Апель, Р. Дворкін, Р. Інгарден, Ю. Габермас, В. Гесле, Дж. Ролз, Р. Рорті та ін.) сприяло насиченню соціального знання філософським змістом [19, с. 93].

У соціологічному дискурсі поряд з терміном «інклюзія» вживають терміни «інтеграція», «абілітація», «адаптація», а також «сегрегація» та «ексклюзія» як комплементарні антоніми. При впровадженні інклюзії в соціальну й освітню сфери важливими є імплементація та типи інклюзії. Зі становленням у кін. ХХ ст. підвалин демократичного устрою в більшості західних країн у царині соціології відбулася зміна ключових парадигм. Розвиток ключових понять інклюзії прямує в бік зменшення негативного та сегрегаційного відтінку в поняттях, уникнення прямого називання медичних та соціальних обмежень. На відміну від попередніх спрощених понять «бідність», «виключеність» (або ексклюзія), «достаток», «соціальна включеність» (або інклюзія), нові поняття зорієнтовані на ширше коло проблем і є багатовимірними, оскільки охоплюють не тільки життєві потреби конкретних верств суспільства, а й філософську, соціальну та політичну позицію груп населення і влади щодо них [25, с. 126].

На думку соціологині І. Россіхіної, головною проблемою педагогічного та соціологічного дискурсів з питань інклюзії є нерозрізнення чи поєднання понять, пов'язаних, по-перше, із використанням терміну інклюзії у метамовах різних наук та соціологічної практики; по-друге, з тим, що поняття інклюзії часто зводять до освітніх проблем дітей-інвалідів. Насправді цей термін є ключовим для нової соціальної й освітньої політики, яка передбачає реформування суспільства, де усіляко підтримуватиметься різноманіття (фізичне, культурне, расове тощо) учасників соціальних відносин та освітнього процесу [25, с. 132].

Інклюзивна освіта є початковим етапом ширших форм інтеграції населення з різними фізичними, фінансовими та соціальними можливостями в повноцінне життя. За словами вже згадуваної І. Россіхіної, «мета інклюзивної освіти полягає в ліквідації соціальної ізоляції, яка є наслідком негативного ставлення до різноманіття з точки зору раси, соціального становища, етнічного походження, релігії, статі і здібностей. Відправною точкою цього поняття є переконання, що освіта - одне із засадничих прав людини й основа для справедливішого суспільства» [52, с. 20].

Важливим питанням для соціології є співвідношення понять «інклюзія» та «інтеграція», які часто використовують у науковому й практичному дискурсі як синоніми чи протилежні категорії. Як вже було зазначено вище, інтеграція передбачає пристосування до вже існуючої моделі, разом із всебічним сприянням такому пристосуванню, а інклюзія характеризується розумінням того, що всі члени суспільства належать до соціальної системи [54, с. 237]. Тому, розуміючи інклюзію як політику та процес збільшення ступеня участі всіх громадян у всіх галузях суспільного життя, за умови врахування потреб та можливостей кожного, поняття «інтеграція» не може бути їй тотожним, оскільки охоплює лише певний етап цього процесу [25, с. 38].

За визначенням ж соціальної інклюзії у філософині та соціологині В. Ярської, цей термін є поняттям демократичного суспільства, де відбувається

включення індивіда або групи індивідів в широке суспільство з метою залучення до культурного процесу або його окремих акцій. Натомість найповнішим визначенням інтеграції вважаємо дефініцію німецьких соціологів Г. Ендрувайта та Г. Троммсдорфа, які спираються на концепцію Т. Парсонса, яке має два визначення:

- а) процес адаптації системи до навколишнього середовища;
- б) врівноважування системою складових елементів.

Так, ці науковці акцентують увагу на соціологічному змісті поняття інтеграція, згідно з яким – це включення нових елементів у систему, після чого вони набувають властивостей цієї системи і вже не відрізняються від інших. Тобто, якщо людина, що має будь-які обмеження, живе й функціонує у середовищі, які нівелюють ці обмеження, то вона відчуває себе повноцінною й повноправною. При цьому соціальна складова може максимально компенсувати фізичні недоліки особистості за рахунок вдосконалення системи суспільства, після чого людина з особливими потребами відчуватиме себе звичайним компонентом суспільних відносин. Відтак, термінологічно поняття «інклюзія» є вужчим, однобічним, має семантичний відтінок «чужий», тоді як інтеграція характеризує процес у діаді «елемент – система», а тому є більш природним. І. Россіхіна з цього приводу наголошує, що інклюзія – процес, який відбувається з індивідами або соціальними групами, а інтеграція відбувається в самому суспільстві: «Інтеграція може бути наслідком інклюзії, але не навпаки. І це означає, що соціальна інклюзія є підпорядкованою щодо соціальної інтеграції і вужчим поняттям» [25, с. 112].

Можна вважати інклюзію й інтеграцію взаємодоповнювальними факторами, причому інклюзія є мікрогруповим явищем, а інтеграція – макрогруповим.

На думку непальського соціолога Н. Равала, соціальне залучення може бути визначене лише щодо соціального відторгнення, і ці концепти є двома нерозривними частинами одного явища. Такий підхід поділяють також відомі

соціологи М. Астоянц та І. Россіхіна. Спираючись на роботи німецького соціолога Н. Лумана, в яких він вказує на можливість соціальної ексклюзії як негативної форми соціальної інтеграції, автори стверджують, що соціальній ексклюзії слід протиставляти соціальну інклюдію і ці поняття не можуть розглядатися у відриві один від одного. При цьому вони вважають, що, «визначаючи деяким чином фактори соціальної ексклюзії, ми тим самим визначаємо спрямованість наших подальших дій щодо боротьби із соціальним виключенням шляхом впливу саме на ці чинники і, отже, намічаємо шляхи соціальної інклюдії відповідно до цього визначення» [50, с. 5].

Соціологиня О. Літвінова, узагальнюючи погляди Е. Гіденса, вказує, що ексклюзія є механізмом відокремлення від загального соціального потоку, вона загрожує соціальній солідарності й простягається в діапазоні ієрархій від вершини («елітне добровільне самовідокремлення») до основи - культурне і структурне виключення нижніх верств населення. Зрозуміло, що ексклюзія за медичним, фізичним, фінансовим, політичним, культурним або іншим показником обов'язково включає і соціальну, тобто заважає повноцінно реалізовуватися людині в соціумі. Із терміном «соціальна ексклюзія» пов'язане поняття «сегрегації» (протилежне - «десегрегація»). Згідно із положеннями Саламанської декларації(1994р.), сегрегація - результат відмінностей між людьми в індивідуальних можливостях, гендерних, расових, культурних, релігійних преференціях, що унеможлиблює повноцінне включення в соціальні групи, в тому числі й в освітній процес [9].

Цей процес – результат дії широкого спектру деструктивних факторів, починаючи від культурних стереотипів і закінчуючи законодавчо закріпленими положеннями, що обмежують певні верстви у їхніх правах та можливостях [25, с. 108].

П. Штомпка визначає сутність соціальної інклюдії через розуміння інклюдивної групи. Він розрізняє групи ексклюдивні, елітарні, приналежність до котрих обумовлена жорсткими вимогами, правилами та особливими

принципами вступу, й інклюзивні, відкриті, легкодоступні, що не мають чітких обмежень до входження. До останніх можна віднести професійні групи, громади, спільноти та об'єднання людей, які мешкають на спільній території, як правило, знаходяться в особистісному контакті та здійснюють певну діяльність, що є проявом їхньої суспільної активності. Приналежність до інклюзивної групи становить один з найважливіших елементів індивідуальної ідентичності людини.

Багато сучасних науковців наголошують на нерозривному зв'язку концептів «соціального включення» та «соціального відторгнення» як на двох основних взаємопов'язаних частинах одного й того ж соціального явища. Спираючись на уявлення Н. Лумана про соціальну ексклюзію як негативну форму соціального включення, соціолог Т. Попова зазначає, що соціальній інклюзії повинно протиставлятися соціальне відторгнення, а розгляд цих понять поодиночі є неможливим та некоректним. В цілому погоджуючись з М. Астоянц та І. Россіхіною, дослідниця наголошує, що «визначаючи деяким чином фактори соціальної ексклюзії, ми тим самим визначаємо спрямованість наших подальших дій щодо боротьби із соціальним виключенням шляхом впливу саме на ці чинники і, отже, намічаємо шляхи соціальної інклюзії відповідно до цього визначення» [54, с. 237-238].

Досвід зарубіжних країн показує, що з будь-якої жорсткої освітньої системи якась частина дітей вибуває, тому що система не готова до задоволення індивідуальних потреб таких дітей у навчанні. Це співвідношення становить 15% від загального числа дітей у школах і, таким чином школярі, що вибули, стають відокремленими і виключаються із загальної системи. Потрібно розуміти, що не діти зазнають невдачі, а система виключає їх. Інклюзивні підходи можуть підтримати таких учнів у навчанні та досягненні успіху, що дасть шанси і можливості для кращого життя [32].

Дослідниця В. Ярська зазначає, що новим кодовим знаком для позначення прагнення щодо подолання нерівності, здобуття свободи і нової

якості життя стає соціальна інклюзія, під якою в широкому сенсі розуміють демократичну акцію включення індивіда або групи до ширшої спільноти з метою залучення до діяльності чи культурного процесу. Соціальна інклюзія є необхідною умовою для подолання нерівності, набуття свободи та нової якості життя. Соціологиня Л. Солдатова визначає соціальну інклюзію як процес, що передбачає сукупність регулюючих заходів та самоорганізації суспільства, спрямований на підвищення ступеня активної участі в житті суспільства індивідів або груп при всіх особливостях їх демографічних, економічних, політичних і культурно-духовних характеристик [50, с. 6].

У сучасній соціологічній думці існують спроби використання концепту «соціальної інклюзії» для пояснення динаміки соціальної структури та аналізу соціальних взаємодій. Зокрема, українська соціологиня С. Бабенко звертає увагу на двоїстий механізм включення: з одного боку, відкривається доступ до ресурсів, а з другого – через ексклюзію забезпечується розмежування соціальних груп із нерівними можливостями. Авторка зазначає, що дихотомія «інклюзія - ексклюзія» являє собою невід’ємний аспект у відтворенні, закріпленні та сприйнятті структур соціальної нерівності [54, с. 239].

Н. Ільченко та Р. Жиленко, спираючись на ідеї російсько-американського вченого П. Сорокіна, вважають, що соціальне включення може відбуватися, по-перше, шляхом підвищення соціального статусу особи чи групи осіб (висхідна мобільність) за умови, що новий статус зможе надати їм більшого впливу на всі аспекти життя громади та суспільства в цілому, по-друге, шляхом повернення особи чи груп осіб до загальноновизнаної соціальної ієрархії. Саме в цьому і полягає складність соціального включення, адже кожна соціальна група чинить опір входженню до неї нових членів, «виставляючи» так звані «соціальні бар’єри». Залежно від групи, такими бар’єрами можуть бути гроші (певний їх обсяг), рівень культури, рівень освіченості, професійні навички, стиль життя тощо. Для їх подолання особа

повинна, крім бажання, мати ще й достатні ресурси та готовність долати ці бар'єри [50, с. 4].

На сьогодні найпоширенішою у сучасному соціологічному дискурсі стає спроба пояснити концепт «соціальної інклюзії» через доступність освіти для усіх громадян України. В даному випадку соціальна інклюзія практично зводиться до інклюзії освітньої [29, с. 235].

Українська соціологиня О. Дікова-Фаворська зазначає, що в ситуації, де відокремленість людей, які мають інвалідність, від суспільних процесів пов'язана, по-перше, об'єктивною хворобою, яка не дозволяє їм жити повноцінним життям в «світі здорових людей», та соціальними бар'єрами, які пов'язані з недосконалістю архітектурною, транспортною та, що особливо гостро відзначається людьми з інвалідністю, несприйняттям здоровими людьми представників досліджуваної групи як повноцінних, повноправних громадян України. Саме в цій ситуації, яка відзначається як ситуація соціальної ексклюзії, освіта виступає чи не єдиним каналом соціальної інтеграції. Люди з функціональними обмеженнями здоров'я надзвичайно скуті в реалізації своїх потреб як комунікаційних, так і інформаційних, в тому числі освітніх. А за ринкових відносин конкурентоспроможним на ринку праці може бути тільки висококваліфікований, креативний, здатний до самовдосконалення фахівець. Саме за цих умов освіта, в тому числі вища, набирає значної ваги [26, с. 106].

Інклюзивна роль системи освіти полягає не просто в забезпеченні доступу до освіти як до суспільного блага – вона набагато ширша. Саме освіта визначає долі конкретних культур: цінності, прищеплювані людині у процесі навчання й виховання, сприяють утвердженню цілісності її знань, моральності, духовності й особистісної культури. Освіта являє собою своєрідну модель соціокультурного середовища, виступаючи тим мікросвітом, у якому накопичуються, визрівають і відтворюються основні явища й процеси, що вже сталися, тривають чи очікуються. Тому, якщо говорити про освітню інклюзію, то саме вона створює передумови для

інклюзії соціальної, забезпечуючи залучення не тільки власне до системи освіти, а й - через неї - до інших підсистем людської спільноти [19, с. 93].

О. Дікова-Фаворська зазначає також, що оскільки інклюзивна освіта покликана забезпечити рівні права в отриманні освіти осіб з вадами здоров'я з урахуванням їх можливостей і обмежень, її реалізація на практиці передбачає ув'язування в єдиній системі інтересів всіх учасників освітнього процесу, але узгодження інтересів суб'єктів інклюзивного навчання (з позиції учнів/ студентів, вчителів/викладачів, адміністрації закладів) виявляється по своїй суті досить суперечливим процесом. В основі його – протиріччя самого процесу навчання, які загострюються, поглиблюються в умовах інклюзії. До таких протиріч відносяться наступні: між суспільним характером освіти та індивідуальною формою оволодіння знаннями і соціальними навичками; між орієнтацією педагога на роботу з усією аудиторією в цілому та індивідуальним підходом до учнів; між об'єктивною оцінкою результатів освоєння навчальної програми та індивідуальним оцінюванням досягнень учня/студента з урахуванням його можливостей; між стандартизацією, регламентацією освіти та її оптимізацією в конкретних умовах; між прагненням учасників процесу до успіхів і досягнень з одного боку, і піклуванням про збереження і зміцнення здоров'я – з іншого [55, с. 349].

На думку А. Колупасової, включення до системи соціальних стосунків та взаємодій, перш за все, відбувається в рамках того освітнього середовища, до котрого особа чи група осіб намагається долучитися. Окреслюючи шляхи включення, дослідниця звертає увагу на те, що «окрім підготовки такої особи до життя в суспільстві, ще й необхідна підготовка суспільства до прийняття особи. Одним із найважливіших факторів соціальної інклюзії є формування відповідних правових основ держави, що регламентують сприятливі умови для формування позитивних стосунків між усіма членами суспільства, а також передбачають вплив суспільства і соціального середовища на особистість та активну участь у цьому процесі самої особистості» [29, с. 236].



Р. Бартон вважає, що соціальна інклюзія - це процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та різних програмах. Українська соціологиня В. Єсіна зазначає, що одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі. Увага в цьому аспекті зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та якості навчання. Діти з ООП стають частиною нашого життя, вони включаються у загальноосвітні школи в учнівські спільноти. До них ставляться переважно як до рівних, до таких, які заслуговують на повагу і сприйняття такими, як вони є. Це те право, яким всі ми користуємось як члени суспільства. Реальністю ж є те, що діти, які закінчують інтернати чи навчаються вдома, мають дуже серйозні проблеми із соціалізацією. Натомість інклюзія передбачає, що дитина з раннього віку знаходиться в соціумі, вчиться виживати. У дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й для участі у громадському житті. З іншого боку, здорові діти, які навчаються з першого класу з дітьми з особливими потребами, в дорослому віці по-іншому ставляться до людей з обмеженими фізичними можливостями: вже не з жалістю чи презирством, а нарівні, вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них [27, с. 113].

Останнім часом інклюзію розглядають ширше, ніж просто забезпечення прав людини на освіту. Національна асамблея інвалідів України, зазначає, що інклюзія – це політика і процес, які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життєдіяльності [29, с. 240].

В сучасному українському суспільстві соціальна інклюзія стає певним соціальним механізмом, інструментом, спрямованим на подолання бар'єрів та обмежень на шляху до соціального благополуччя та добробуту, що докорінно змінює існуючу державну соціальну політику, оскільки торкається

усіх соціальних процесів й фактично сприяє утвердженню у суспільстві соціальної рівності.

Оскільки соціальне залучення сьогодні використовується і як науковий термін, і як інструмент соціальної політики, що відображає активний підхід до соціального добробуту, спрямований на розвиток людини, та який передбачає не просто усунення бар'єрів та ризиків, а у цілому зміну концепції соціальної політики суспільства, необхідним є огляд історії впровадження й розвитку соціальної інклюзії у світовому та вітчизняному досвіді, що здійснено у другому розділі цієї кваліфікаційної магістерської роботи. Але перш ніж перейти до нього, варто зробити певні узагальнення стосовно специфіки соціології у розкритті обраної проблеми. На відміну від низки соціогуманітарних наук, які відрізняються між собою рефлексіями на тему інклюзії/ексклюзії та інклюзивної освіти відповідно до предметних полів своїх наук, соціологія трактує ці поняття в широкому соціальному аспекті і стосовно всіх головних сфер життєдіяльності особистості та групи, суспільства в цілому. Вона також використовує всі рівні аналізу проблеми – від мікрорівня (де головною одиницею аналізу виступає особистість), мезорівня (соціальні спільноти і групи), макрорівня (суспільство в цілому) та до мегарівня (людство). Ці дві головні риси соціології витікають з її характеру як науки генералізуючої (за висловом П. Сорокіна), яка в той самий час має потужний арсенал емпіричних досліджень. Але мультипарадигмальність, характерна для сучасного стану розвитку соціології, висуває потребу в обранні та обґрунтуванні соціологом того напрямку соціологічного знання, який є найбільш адекватним меті і завданням його дослідження. В нашому випадку таким напрямком обрано соціологічну версію феноменології, про що йдеться у наступній частині розділу.

### **1.3 Феномен інклюзії крізь призму феноменології**

Предметом феноменологічної соціології прийнято вважати повсякденну взаємодію (інтерацію, комунікацію, спілкування). За теорією А. Шюца, світ складається з безлічі реальностей – науки, релігії, мистецтва тощо. Головним же для нього є повсякденне життя індивідів, де знання розподіляються в конкретних групах людей в особливій культурно-історичній обстановці, і, базуючись на цих знаннях, люди конструюють соціальну реальність. Соціальна реальність виступає не тільки результатом досвіду індивідів; це світ культурних об'єктів і соціальних інститутів, всередині якого потрібно налагодити взаємодію. Люди з різних соціальних груп конструюють свою соціальну реальність, і завданням соціологів є аналіз відмінностей між цими реальностями та причини їх існування.

Індивіди входять в контакт з навколишнім світом перш за все за допомогою відчуттів, і з їх допомогою люди організують навколишній світ в явища, класифікують їх чуттєвий досвід у вигляді речей, що володіють типовими характеристиками. Використовуючи типізації, люди можуть вступати в спілкування з іншими людьми, будучи впевненими, що вони бачать світ таким же чином. Кожен індивід по-своєму інтерпретує світ, сприймаючи його дещо своєрідним чином, але запас типізацій дозволяє розуміти хоча б частково дії інших.

Адекватна комунікація й розуміння виникають завдяки появі загального для взаємодіючих індивідів інтерсуб'єктивного світу – це загальний, звичний соціальний світ, який в кінцевому рахунку обумовлений інтеракцією між людьми, що належать до однієї дуже вузької соціальної групи, яку соціолог називає «домашньою» групою. Знання в «домашній» групі може мати приватні компоненти, своєрідні у кожного індивіда. За Шюцем, в повсякденному житті кожен індивід змушений здійснювати типізацію предметів і явищ навколо себе, чим і визначається індивідуальний світогляд індивіда, який соціолог назвав біографічною ситуацією індивіда. Протягом життя людини її біографічна ситуація постійно змінюється і представляє

собою, по суті, осмислений досвід людини, знання про світ, які і дозволяють індивіду розуміти та інтерпретувати соціальні дії навколишніх людей.

А. Шюц особливо підкреслює, що для типізації об'єктів та оцінки соціальних дій кожен індивід використовує ту шкалу вимірювань, яка характерна для його «домашньої» групи, однак інтерсуб'єктивний світ однієї «домашньої» групи може істотно відрізнятися від інтерсуб'єктивного світу іншої «домашньої» групи. Звідси й виникає те, що індивід з однієї соціальної групи («домашньої» групи), зазвичай, бачить об'єкти інакше, ніж людина з іншої соціальної групи. Так виникають відмінності між «Ми» - група і «Вони» - група (інша група, в якій складно зрозуміти конструкти першого порядку її членів, через що виникають побоювання і недовіра). При переході індивіда з однієї соціальної групи в іншу йому неминуче доводиться стикатися не тільки з іншим соціокультурним порядком, а й з тим, що члени нової групи керуються своїми знаннями, мають свою, специфічну шкалу вимірювання значень і соціальних об'єктів. Для прибульця можуть виникати і проблемні ситуації і навіть катаклізми.

Суб'єктивні уявлення про свою соціальну приналежність можуть приймати цілком реальних обрисів в повсякденному житті. Починаючи з дитинства, на рівні повсякденного спілкування, в індивідів в міру засвоєння соціокультурних цінностей складається певне бачення себе в «домашній» соціальній групі і певне уявлення про цю групу. Ця група бачиться як якесь «Ми» на противагу тому, що десь є інші люди - «Вони», - у яких свій світ, своє життя. У зіставленні свого «Ми» з іншими «Вони» виробляється соціальна самоідентифікація індивідів, яка формується стихійно в процесі соціалізації кожної людини, і надалі, так чи інакше, впливає на вибір життєвих стратегій, на ступінь готовності людей до взаємодії з представниками інших соціальних груп.

У кожній соціальній групі складається своє ставлення до інших «Вони». Залежно від характеру домінуючих соціокультурних цінностей, в свідомості індивідів це відношення може набувати самих різних відтінків –

від шанобливого до ворожого. Однак характер взаємин «Ми» і «Вони» може змінюватись при зміні соціокультурних цінностей. На думку феноменологів, суб'єктивна соціальна самоідентифікація індивідів грає значно більшу роль при формуванні соціальних дій і інтересів, соціальних життєвих стратегій. Тому вельми значущим для суспільства є те, як інтерпретуються інтереси соціальних груп, надаючи тим самим величезний вплив на суб'єктивну соціальну самоідентифікацію людей. Не менш важливо і те, що люди, які опиняються в "нижчих" соціальних групах, як правило, менш здатні до вибору активних життєвих стратегій, вважаючи, що таке соціальна поведінка «не для них».

Характер інтерсуб'єктивності світів, відносин «Ми» і «Вони», безсумнівно, впливає на макросоціальні структури суспільства. За результатами дослідження інтерсуб'єктивності світів конкретних соціальних груп можна зробити уявлення про суспільну свідомість в цілому [45, с. 432-438].

Виходячи із вищесказаного, можемо здійснити реконструкцію уявлень А. Шюца щодо процесу інклюзивного навчання. До цих положень відносяться наступні:

- інклюзивна освіта є однією із реальностей людини, всередині якої люди з різних соціальних груп формують свої інтерсуб'єктивні світи, між якими є відмінності, і між якими йде взаємодія;
- кожен індивід по-своєму розуміє й інтерпретує світ, дії інших частково можна зрозуміти лише за допомогою базових типізацій, які були закладені в «домашній» групі у ході соціалізації - біографічній ситуації (сім'я, садочок, попередні форми навчання);
- при переході індивіда з обмеженими можливостями здоров'я у соціальну групу звичайних людей він стикається з іншим, чужим для нього соціокультурним порядком;
- при істотній різниці між інтерсуб'єктивними світами індивідів – звичайними людьми і людьми з обмеженими можливостями здоров'я –

виникають відмінності між соціальними групами, звідки виникають побоювання, недовіра і відторгнення;

- у зіставленні людиною з ООП свого «Ми» під час навчання з іншими людьми і їхніми «Вони», виробляється соціальна самоідентифікація людини з ООП, яка надалі буде впливати на вибір їх життєвих стратегій;
- ставлення у соціальній групі звичайних людей «Ми» до людей з ООП «Вони» буде залежати від домінуючих соціокультурних цінностей у свідомості індивідів, які також були закладені у ході соціалізації (біографічній ситуації);
- значущим виступає соціальна політика держави, яка, інтерпретуючи інтереси соціальних груп своїх громадян, створює величезний вплив на суб'єктивну соціальну самоідентифікацію людей та формування подальшої їх соціальної стратифікації.

На основі виділених положень сформовано теоретичну основу магістерської кваліфікаційної роботи і розроблено схематичну модель процесу дослідження думки респондентів щодо реального стану інклюзивної освіти у початкових класах загальноосвітніх шкіл з використанням принципу поділу опитаних на представників «Ми»-групи та «Вони»-групи (див. рис. I.1.):

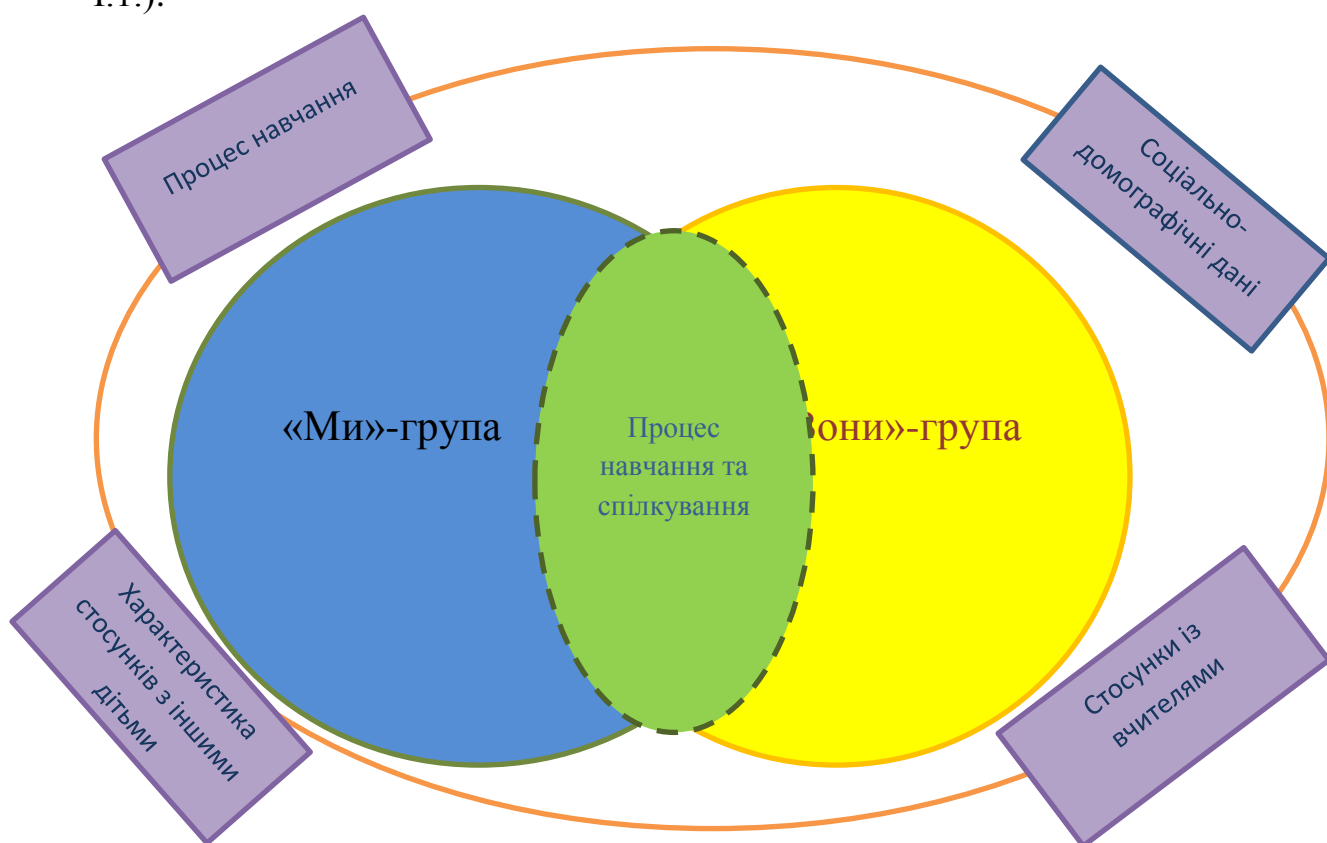


Рис. І.1. Схематичне зображення процесу дослідження думки респондентів щодо реального стану інклюзивної освіти у початкових класах загальноосвітніх шкіл

*Джерело:* авторське напрацювання

Зазначимо також, що важливими чинниками виступають як первинна, так і вторинна соціалізації, а також сама політика суспільства, в якому живе індивід. Концепція «Ми» - «Вони» може застосовуватись як до групи людей з ООП з боку звичайних людей, так і навпаки. Конфлікт при переході індивіда між соціальними групами буде виникати лише при істотній смисловій різниці інтерсуб'єктивних світів індивідів з цих груп.

<b><i>Основні феноменологічні положення Шютца</i></b>	<b><i>Апліковані положення</i></b>
1. Існує певне різноманіття реальностей в якій живе індивід. В середині певної реальності індивіди різних соціальних груп формують свої інтерсуб'єктивні світи, між якими є відмінності, і між якими йде взаємодія.	Інклюзивна освіта є однією із реальностей людини, всередині якої люди з різних соціальних груп формують свої інтерсуб'єктивні світи, між якими є відмінності, і між якими відбувається взаємодія.
2. Використовуючи типізації, люди можуть вступати в спілкування з іншими людьми, будучи впевненими, що вони бачать світ таким же чином. запас типізацій дозволяє розуміти хоча б частково дії інших.	Кожній групі дітей під час її соціалізації закладаються загальні типізації , які походять з їх «домашньої» групи( родина , садочок).
3. В певних групах існують свої індивідуальні соціокультурні порядки, які можуть відрізнятись від соц. порядків іншої групи індивідів.	При переході дитини з обмеженими можливостями здоров'я у соціальну Вони групу вона стикається з іншим, чужим для неї соціокультурним порядком;

<p>4. В реальності можуть існувати різні інтерсуб'єктивні світи які дещо різняться для певних груп індивідів.</p>	<p>При істотній різниці між інтерсуб'єктивними світами груп - звичайними людьми і людьми з обмеженими можливостями здоров'я - виникають відмінності між соціальними групами, звідки виникають побоювання, недовіра і відторгнення;</p>
<p>5. У ході соціалізації індивіду закладаються певні соціокультурні цінності.</p>	<p>Ставлення у соціальній групі звичайних людей «Ми» до людей з ООП «Вони» буде залежати від домінуючих соціокультурних цінностей у свідомості індивідів, які також були закладені у ході соціалізації (біографічній ситуації);</p>

*Джерело:* авторське напрацювання

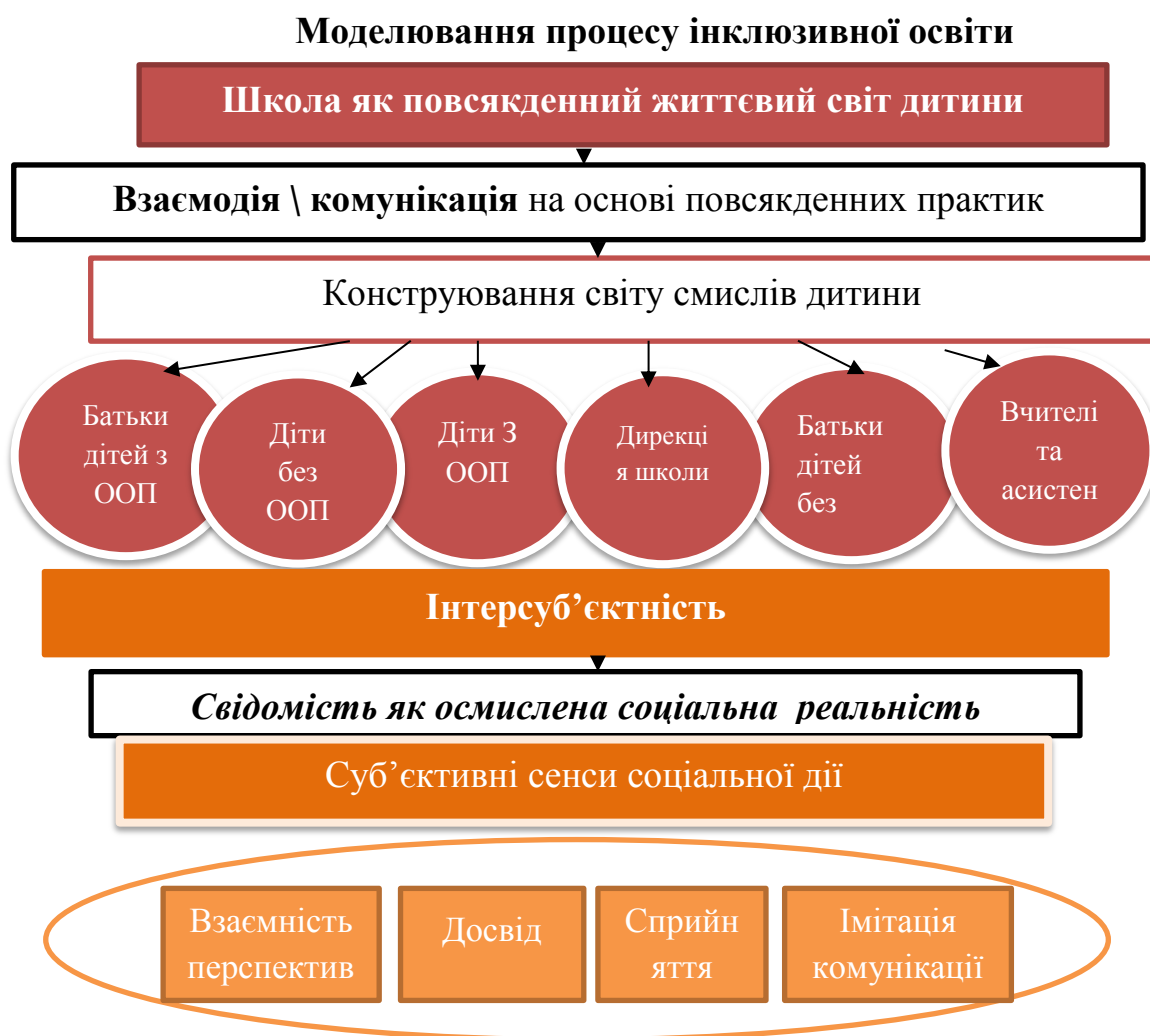
Також ще однією не менш важливою парадигмою для дослідження процесів інклюзивного навчання є саме теорія соціального конструктивізму П. Бергера та Т. Лукмана. Завдяки даній теорії ми можемо побачити як саме вибудовується у дітей в інклюзивних класах чи школі конструкт їх соціальної реальності, а також як їх взаємодія з іншими дітьми впливає на їх усвідомлення реальності. Найбільший вклад на соціологічній ниві в розробку проблеми повсякденності здійснили учні Альфреда Шюца – Пітер Бергер та Томас Лукман, які висунули теорію "соціального конструювання реальності" в рамках "соціології знання".

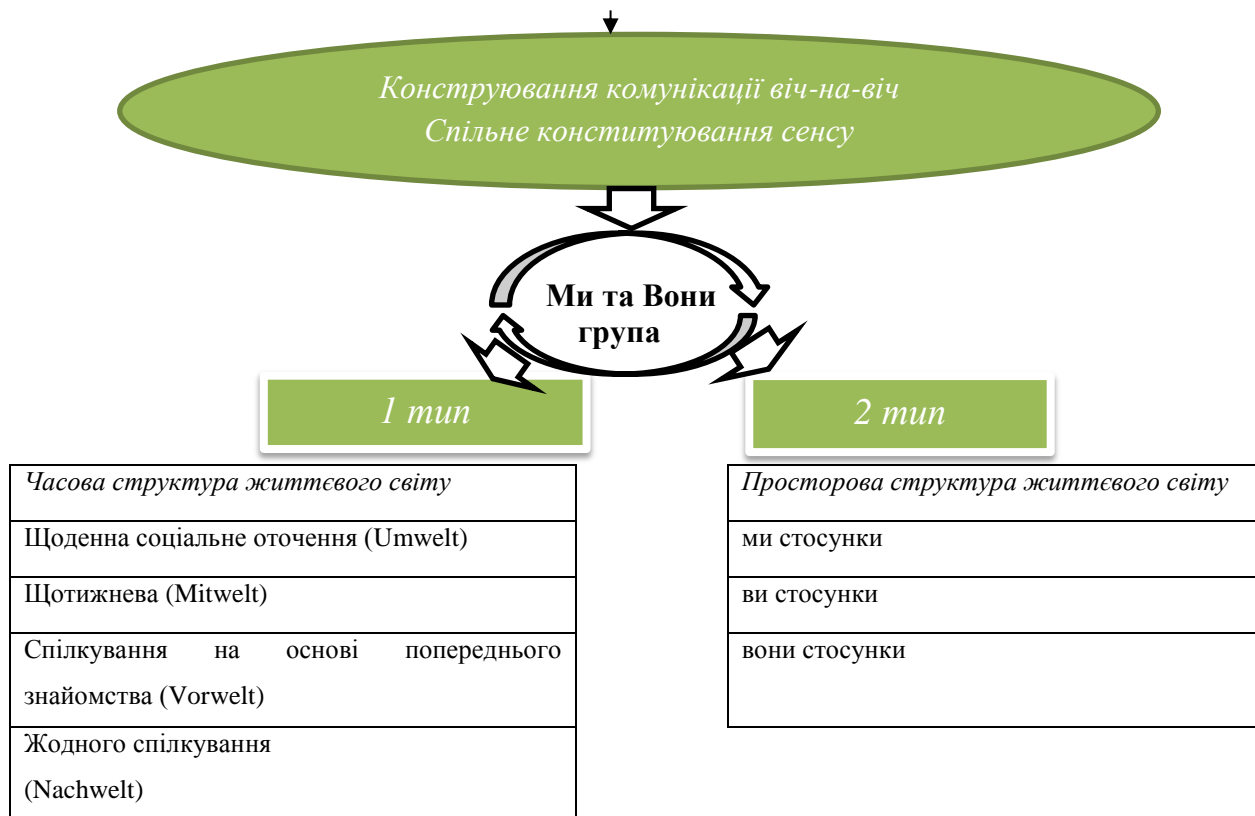
Теоретично необхідним є виявлення шляхів, якими люди беруть участь у створенні ними реальності. Соціальна реальність – динамічний процес, у якому знання формулюються, відтворюються, інтерпретуються. Система цінностей – об'єктивна реальність. Соціальна реальність створюється самими людьми. Соціальний конструкт – знання, що у процесі соціальної взаємодії, яке приймається чи не приймається суспільством. Отже, виходячи з положень даної теорії ми розуміємо що в межах інклюзії соціальною реальністю являється інклюзивна школа та інкюзивні класи які створенні



самими людьми. Соціальний конструкт в межах інклюзії для дитини – це знання які вона отримує безпосередньо взаємодіючи з вчителями та іншими дітьми. Соціальні конструкти в дітей народжуються у процесі соціальних взаємодій в школі. На формування особистості впливає система цінностей, Соціальні конструкти народжуються у процесі соціальних взаємодій між школярами в навчальному закладі.

Також, на формування особистості впливає система цінностей, що виникла внаслідок взаємодії з людьми. Система цінностей може відрізнятися від соціальної групи до соціальної групи: тобто виходячи з даних тез маємо зрозуміти що в межах інклюзії в дітей виникає певна система цінностей під час взаємодії з вчителями та іншими однокласниками. Також до прикладу система цінностей в групі дітей з особливими освітніми потребами дещо можуть відрізнятися від цінностей дітей без ООП.





Джерело: авторське напрацювання

П. Бергер і Т. Лукман називають найбільш продуктивною взаємодію «віч-на-віч». Тому для того щоб дітям з ООП була набагато легше соціалізуватись в суспільство необхідно аби їх взаємодія з іншими дітьми та вчителями відбувалась частіше віч- на- віч.

Соціальна реальність завжди була, є і буде існувати, доки існує людство.

<b>Основні положення теорії Бергера та Лукмана</b>	<b>Апліковані положення</b>
1. Соціальна реальність створюється самими людьми.	В межах інклюзії соціальною реальністю являється інклюзивна школа та інклюзивні класи які створенні самими людьми.
2. Соціальний конструкт - знання, що у процесі соціальної взаємодії, яке приймається чи не приймається суспільством	Соціальний конструкт в межах інклюзії для дитини це знання які вона отримує безпосередньо взаємодіючи з вчителями та іншими дітьми.

<p>3. На формування особистості впливає система цінностей, що виникла внаслідок взаємодії з людьми. Система цінностей може відрізнятися від соціальної групи до соціальної групи</p>	<p>В межах інклюзії в дітей виникає певна система цінностей під час взаємодії з вчителями та іншими однокласниками. Також до прикладу система цінностей в групі дітей з особливими освітніми потребами дещо можуть відрізнятися від цінностей дітей без ООП.</p>
<p>4. П. Бергер і Т. Лукман називають найбільш продуктивною взаємодію «віч-на-віч».</p>	<p>Для того щоб дітям з ООП була набагато легше соціалізуватися в суспільство необхідно аби їх взаємодія з іншими дітьми та вчителями відбувалась частіше по принципу віч на віч. Для того аби діти з ООП змогли краще поглинути соц. знання</p>

*Джерело:* авторське напрацювання

Обидві теорії є важливими для розгляду тим, що уможлиблює дослідження перехідного стану освітнього інституту на інклюзивну форму навчання, оскільки це передбачає масові переходи індивідів між різними соціальними групами а також зміни системи цінностей. Такий перехідний стан ми можемо вважати актуальним в інституті освіти України і до сьогоденішнього періоду.

### **Висновки до розділу I**

Отже, на основі наведених матеріалів можна узагальнити деякі аспекти та зробити певні узагальнення. По-перше, у розділі вказується, що в сучасних суспільствах високий динамізм процесу демократизації зумовлює утвердження принципів поваги до людської різноманітності, солідарності та безпеки, що відображається у всебічній реорганізації основних інститутів суспільства. Одним із наслідків цієї зміни стало активне впровадження в освітню сферу інклюзивних форм навчання. Підкреслено, що процес інклюзії репрезентує процес змін у політичній, економічній, соціальній сферах. Він спрямований на утвердження соціальної рівності, охоплюючи різні аспекти

життя індивіда. Тому тематику інклюзії та інклюзивної освіти досліджують різні науки, але попри певну схожість у трактуванні поняття «інклюзія», характер терміну змінюється в залежності від специфіки його розгляду в окремих соціогуманітарних науках.

**Філософія** розглядає інклюзивну парадигму як всеосяжний і багаторівневий підхід, що зумовить зміни в політичній, соціальній та економічній структурі суспільства, де завдяки змінам в освітній сфері інклюзія постає філософією усієї системи суспільства, яке має забезпечити повноцінну участь усіх членів незалежно від їхніх можливостей у соціальному й культурному житті, а також підґрунтям інших наук. Але в той самий час філософія вивчає зазначене поняття в «абстрактно-умоглядному» вигляді, надто узагальнено.

**Психологія** ж, до прикладу, зосереджена на моделях інвалідності індивіда у контексті гуманістичних принципів, де інклюзія розуміється як діалогічний процес, що передбачає громадські зміни і визначається сукупністю зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних факторів. Відповідно до цього розумінням, ключовим моментом нової інклюзивної моделі освіти є уявлення про те, що люди з обмеженими можливостями життєдіяльності та працездатності не пристосовуються до правил і умов суспільства, а включаються в його життя на своїх власних умовах, які суспільство розуміє, враховує і приймає.

**Педагогіка** розкриває питання інклюзії через спеціальну галузь інклюзивної педагогіки, яка виступає як автономна галузь системи педагогічних наук, що вивчає процес спільного навчання і виховання звичайних дітей і дітей з особливими освітніми потребами та здійснює пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, перш за все – осіб з особливими потребами.

**Специфіка соціології** розкривається у наступних проблемних питаннях: зведення феномену інклюзії до освітніх проблем дітей з ООП, реформування суспільства й подолання соціальної нерівності, ліквідація соціальної ізоляції за допомогою інституту освіти, взаємозв'язок інклюзії й соціального відторгнення, соціальної стратифікації, нерозрізнення чи поєднання понять, пов'язаних із використанням терміну інклюзії у метамовах різних наук та соціологічної практики, співвідношення понять «інклюзія» та «інтеграція» на мікро-, мезо-, макро- та мегарівнях. Сьогодні соціальну інклюзію використовують і як науковий термін, і як інструмент соціальної політики, що передбачає зміну концепції соціальної політики всього суспільства, а не лише його окремого інституту.

Також у розділі виділено сукупність основних положень аналізу феномену інклюзивної освіти через призму феноменологічних теорій А. Шюца, П. Бергера та Т. Лукмана. Важливими чинниками виступають як первинна, так і вторинна соціалізації, а також сама політика суспільства, в якому живе індивід. Конфлікт при переході індивіда між соціальними групами буде виникати лише при істотній смисловій різниці інтерсуб'єктивних світів індивідів цих груп. Ці теорії є важливими для розгляду тим, що уможливають дослідження перехідного стану освітньої системи на інклюзивну форму навчання, оскільки це передбачає масові переходи учнів між різними соціальними групами. Такий перехідний стан ми можемо вважати актуальним в системі освіти України.

Варто зазначити, що з моменту створення інклюзивних шкіл та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з інвалідністю через організацію навчання у загальноосвітніх навчальних закладах концепція інклюзивності змогла вільно та повноцінно розвиватися у вітчизняному просторі лише у останніх десятиліттях. Лише в Україні 2010 р. був актуальним. Це відбувається після ухвалення закону. Тому, незважаючи на існування певної низки проблем, звертаємо увагу на перехід українського освітнього інституту саме в рамки закордонних стандартів, де забезпечення рівного

доступу до освіти виступає одним із важливих чинників демократизації та втілення європейських принципів соціальної інклюзії на практиці.

## **Розділ II. Інклюзія як провідна освітня тенденція. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи та Америки і в сучасному українському суспільстві**

### **2.1 Соціокультурний контекст змін в освіті до осіб з особливими потребами**

Як вже було наголошено, люди з функціональними обмеженнями здоров'я надзвичайно скуті в реалізації своїх комунікаційних, інформаційних і освітніх потреб. Така відокремленість людей, що мають інвалідність, від суспільних процесів часто об'єктивно пов'язана з хворобою, соціальними бар'єрами і з несприйняттям здоровими людьми людей з інвалідністю як повноцінних, повноправних громадян. Але розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, насамперед – осіб з обмеженими можливостями здоров'я та з ООП.

Принцип доступності було сформульовано на засадах дотримання прав людини й викладено в резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 р., де в якості пріоритетного завдання було визначено сприяти забезпеченню рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема і в основному, у сфері освіти. Резолюція стала базовим документом для створення інклюзивної освіти, освітньої системи загалом, адже гостро поставила питання викорінення дискримінації й перенесення акцентів з медичних аспектів інвалідності на реформування самого соціуму [43, с. 18].

Соціальні й освітні проблеми дітей з обмеженими можливостями існують здавна і є невіддільним елементом суспільного життя. Дискримінацію осіб з порушеннями засвідчує ретроспектива ставлення до них суспільства. Дослідниця історії інклюзивної освіти Н. Артюшенко виділяє п'ять історичних етапів становлення освіти дітей з обмеженими

можливостями та ООП: від агресії й нетерпимості до усвідомлення суспільством відміни ізоляції дітей з обмеженими можливостями та інтеграцію їх зі здоровими дітьми в рамках спільного навчального процесу.

I етап (X – поч. XVIII ст.) – перехід від агресії й нетерпимості до поступового усвідомлення необхідності в турботі про людей з обмеженими можливостями [25, с. 53].

Ще з античних часів громадянське право детермінувало визнання осіб з вадами як неповноцінних, недієздатних громадян, які потребують опіки. Римське право, яке стало основоположним у законодавстві більшості європейських країн, закріпило юридичний статус повної безправності людей з обмеженнями майже до XX ст. Законодавство захищало «повноцінну більшість» від «неповноцінної меншості», жорстко фіксуючи обмеження громадянських прав інвалідів [43, с. 34].

Таке ставлення до вродженого каліцтва зберігалось на дохристиянському етапі по всій Європі; проте й на початкових стадіях запровадження християнства, коли в більшості країн чинними залишалось римське право й були міцними язичницькі традиції, статус людей з обмеженими можливостями здоров'я залишався дискримінованим [25, с. 56]. Умовною межею цього періоду в Західній Європі є відкриття в Німеччині першого притулку для сліпих (1198 р.) [43, с. 35].

II етап (XVIII – поч. XIX ст.) – поступове усвідомлення можливості навчання сліпих та глухих дітей, відкриттям перших притулків, де був отриманий досвід індивідуального навчання для відкриття спеціальних закладів [25, с. 53].

Другий період збігся з епохою Відродження, яка принесла в європейське життя ідеї антропоцентризму та гуманізму. Виникає ідея «повернення людей з інвалідністю у суспільство», запроваджується індивідуальне навчання та виховання дітей, а також «громадянська реабілітація».



III етап (XIX ст. – 1927 р.) характеризується переходом від усвідомлення можливості до розуміння доцільності навчання розумово відсталих дітей та дітей з порушеннями слуху і зору [25, с. 61].

Третій період характеризується усвідомленням доцільності навчати три категорії дітей: з порушеннями слуху, зору та розумово відсталих. В його межах відбулося схвалення у західноєвропейських державах законів про загальну початкову освіту і на цій основі – законів про навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей. Саме в цей період у школах Західної Європи на тлі розгортання мережі спеціальних закладів робляться спроби спільного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку зі своїми здоровими однолітками [43, с. 38].

IV етап (1927 - 1991 рр.) – шлях від усвідомлення необхідності навчання частини дітей з обмеженими можливостями до навчання всіх дітей зі специфічними потребами [25, с. 63].

Четвертий період (в Західній Європі до кінця 70-х рр. XX ст.) характеризується розвитком законодавчої бази спеціальної освіти та структурним удосконаленням національних освітніх систем. Саме у цей період у світовій освітній політиці, на тлі економічного зростання розвитку суспільних демократичних стосунків, у передових державах світу чітко визначилися антидискримінаційні настрої за будь-якою ознакою: національною, етнічною, релігійною, рівнем психофізичного розвитку тощо. На зміну старої парадигми суспільно-державного усвідомлення «повноцінна більшість» – «неповноцінна меншість» приходить нова – «єдина спільнота, яка включає і людей з певними проблемами». Світова спільнота законодавчо фіксує неприпустимість так званого соціального маркування. Національні антидискримінаційні законодавчі акти затверджуються з урахуванням основних положень Декларацій Організації Об'єднаних Націй (ООН). Формується нова культурно-історична норма – повага до відмінностей між людьми [43, с. 40].

V етап (1991 р. - донині) включає усвідомлення суспільства відміни ізоляції дітей з обмеженими можливостями та інтеграцію їх зі здоровими дітьми в рамках спільного навчального процесу [25, с. 64].

## **2.2 Міжнародне та національне законодавство в галузі інклюзивної освіти**

Варто наголосити, що у 1917-1920 рр. (короткий період державної незалежності) було закладено науково-педагогічну основу національної системи освіти, яка спиралася на демократичні засади, передовий вітчизняний і світовий науково-практичний досвід, оскільки певний час Україна мала управлінську автономію в освітніх питаннях (українська та російська освітня політика розмежовувались). Організацію системи освіти осіб з порушеннями розвитку забезпечував законодавчий документ «Декларація підвідділу соціального виховання» (1920 р.). Її положення були науково обґрунтовані, гуманістичні за характером, спрямовані на дотримання прав дитини, співзвучні з більшістю позицій чинних сьогодні законодавчих і нормативних документів у сфері освіти, що свідчить про фахову обізнаність і прогресивні педагогічні погляди українських укладачів Декларації. Студіювання в галузі медицини, психології та педагогіки стали підґрунтям для поширення педології. Педологія об'єднувала велику кількість питань (педагогічні, психологічні, медичні, соціальні) і різні наукові галузі, й у 1920-ті рр. стала домінуючою експериментальною наукою про дитину. Це було продовженням теорій О. Декролі, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, В. Лая, В. Меймана, О. Кея та основою соціологічних пошуків вітчизняних вчених (С. Бабенко, О. Балакірева, В. Дмитрук, Р. Жиленко, В. Звонар, Н. Ільченко та ін.). Ці ідеї якнайкраще підходили до вивчення процесу включення дітей до навчання, виховання та розвитку. З огляду на те, що більшість досягнень українських науковців у ці та наступні роки були фактично відкинуті в питаннях диференційної діагностики, вивчення особливостей навчання осіб з

порушеннями розвитку на різних вікових етапах; було зруйновано прообраз системи супроводу таких осіб в системі освіти, що існувала лише в Україні (лікарсько-педологічні кабінети, колектори тощо), ліквідовано наукові та експериментально-дослідні осередки, які створювали та апробували нові методики роботи, а також були центрами підготовки та підвищення кваліфікації кадрів [43, с. 51].

Прискоренню поступу інклюзивної освіти в Україні сприяла і ратифікація Конвенції ООН про права інвалідів та Факультативного протоколу (грудень 2009 р.). У цей же час було видано визначальні для розвитку інклюзивної освіти документи – розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року», відповідний наказ МОН (Міністерство освіти і науки, молоді та спорту) України. Важливу роль у цьому сенсі відіграло і внесення у 2010 р. змін до Закону України «Про загальну середню освіту», відповідно до яких загальноосвітні навчальні заклади отримали можливість створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами, що означало перехід інклюзії на законодавчий рівень (зараз чинний Закон України «Про повну загальну середню освіту», зокрема стаття 26 – Інклюзивне навчання, прийнятий 16 січня 2020 р., що набув чинності 18 березня 2020 р.) [7].

Надалі було здійснено наступні кроки: МОН затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 р. – «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». Концепція вперше ввела до законодавчого поля України визначення інклюзивного навчання як комплексного процесу забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Нині важливою

умовою системного реформування освіти дітей з особливими потребами є комплексне розв'язання завдань, пов'язаних із нормативно-правовим, організаційно-фінансовим, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням їхнього навчання та виховання [43, с. 62-64].

Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами. За оперативними даними, із 129 тис. дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані до загальноосвітніх навчальних закладів, 45 відсотків складають діти з інвалідністю [34].

### **2.3 Зарубіжний досвід інклюзивної освіти**

Досвід європейської інклюзії, що вже має позаду десятиліття успішних напрацювань, говорить сам за себе, адже показує неабияку перспективність та успішність такого навчально-розвиваючого напрямку. Слід зазначити, що провідні європейські країни – Італія, Австрія, Німеччина, Швеція – почали вивчення, розробку та підтримку інклюзивності в освіті на державному рівні саме завдяки потужним громадським об'єднанням, що, в першу чергу, склалися з тих батьків, чиї діти мають інвалідність [58, с. 362].

Серед європейських країн Італія посідає чільне місце у впровадженні ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, оскільки однією з перших визнала інтегративне та інклюзивне навчання найприйнятнішою для неповносправних дітей формою здобуття освіти. За визначенням директора Департаменту Національних досліджень у галузі освітніх інновацій в Італії П. Тортора, «Італія у цьому відношенні стала лабораторією для всього світу, оскільки саме латинська культура зорієнтована на визнання автономності та гідності кожної людини» [40, с.98].

Слід зазначити, що схоже реформування освітньої галузі відбулося в Німеччині, де на початку 1970-х рр., завдяки діяльності громадської батьківської організації «Життєва допомога», Міністерством у справах освіти, релігії і культури були ухвалені 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 ступеня складності захворювання. Основоположним освітнім документом з організації спільного навчання дітей з порушеннями розвитку та їхніх здорових однолітків для всіх регіонів країни (Земель) стали ухвалені у 1972 р. «Рекомендації з організації спеціального навчання» [40, с. 104].

За статистичними даними, які оприлюднило Міністерство освіти та науки Литви, у 2018/2019 навчальному році у школах республіки навчалося 517.862 школярів, з них 56.745 (9,9%) – учні з особливими освітніми потребами. 49.989 (88%) з них здобувають освіту у масових загальноосвітніх закладах, 791 (1%) - учні спеціальних класів масових загальноосвітніх шкіл. 5965 (11%) школярів з порушеннями психофізичного розвитку відвідують 110 спеціальні школи, а їх у країні 37 (30 допоміжних шкіл, 2 – для дітей зі значними порушеннями зору, 2 школи для дітей зі значними порушеннями слуху, 3 санаторні школи для дітей із соматичними захворюваннями) [41, с. 47].

Міністерство освіти та науки Республіки Латвія підтримує громадські ініціативи і робить кроки в цьому напрямі, провівши в межах країни облік дітей з особливостями психофізичного розвитку. За цими статистичними даними, школярів з обмеженими можливостями здоров'я у країні налічується 10.055; 849 учнів здобувають освіту у спеціальних класах при масових загальноосвітніх школах, решта навчаються у спеціальних (їх у країні 63) та масових навчальних закладах [41,с.54].

У вирішенні питань психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання Німеччину з-поміж

інших європейських країн вирізняє варіативність його організації, що зумовлена відмінностями у законодавстві Земель. В окремих Землях освітні нормативно-правові акти передбачають, що школи можуть мати у своєму штаті спеціальних педагогів і фахівців, які надають допомогу дітям з особливими потребами. В окремих випадках спеціальні педагоги виконують функції асистента вчителя, співпрацюючи з педагогами класу. Окрім центрів, підтримку учням з особливими потребами надають служби, що функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування. Це – медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади тощо. Нині у Німеччині, паралельно із системою спеціальних освітніх установ, де перебувають діти, переважно, зі складними порушеннями, функціонують заклади інклюзивного навчання і загалом, згідно з даними Bertelsmann Foundation, у Німеччині станом на 2015 р. 31,4% дітей з особливими освітніми потребами відвідували звичайні школи. Для порівняння, у 2008-2009 рр. до звичайних шкіл ходили 18,4% таких дітей. Загалом кількість школярів з 1 до 10 класу в 2016/2017 навчальному році становила 7,33 млн. З них 523,81 тис. – це діти з особливими освітніми потребами. 318 тис. школярів відвідували спеціалізовані школи і 205,81 – ходили до звичайних шкіл [40, с. 105].

#### **2.4 Українська модель впровадження інклюзивної освіти**

Специфікою становлення системи спеціальної освіти на теренах України була традиційна терпимість до людей з обмеженими можливостями здоров'я. Для язичницького культу було характерним співчуття, милосердя і навіть надання лику святості людям, котрі мали вроджені вади. Київські князі давали приклад особистого милосердя й жертвували чималі суми на підтримання життя калік, блаженних та соціально незахищених. Як зазначають В. Селівестров, М. Малофеев та А. Басов, у Київській Русі була організована державна структура допомоги людям з обмеженими

можливостями, причому вона була законодавчо закріплена, фінансово забезпечена й включала мережу притулків та спеціальних відділів при монастирях [25, с. 77].

З цього історичного огляду в хронологічній перспективі можна зробити попереднє узагальнення стосовно того, що загальне спрямування трансформацій освітніх систем відбувалося в напрямку від повної ексклюзії (тобто повного виключення дітей з особливими потребами і вадами здоров'я) через обмежену інклюзію (тобто поступове включення таких дітей до освітнього процесу в обмежених масштабах) до повної інклюзії (тобто до повного злиття в навчальному процесі всіх дітей незалежно від стану їхнього здоров'я – фізичного або психічного). Разом з тим не слід ідеалізувати сучасний стан інклюзивної освіти у світі як практично реалізовану ідею рівності всіх дітей. Найбільші успіхи в цьому напрямку досягнуті у країнах розвинутої демократії і ринкових реформ, в той час як у країнах, що розвиваються, цей ідеальний тип лише починає реалізовуватися на практиці. Іншими словами, специфіка розповсюдження та ефективності інклюзивної освіти навпрост залежить від особливостей розвитку тієї чи іншої країни та її національної культури.

Особливістю української системи спеціальної освіти історично була толерантність до інвалідів. Саме період язичництва характеризується співчуттям, милосердям і навіть святістю до тих, у кого були вроджені вади. Київські князі та верховенство показали приклад особистого милосердя і пожертвували великі суми грошей на утримання осіб з інвалідністю, блаженних і знедолених у суспільстві. За словами викладачів В. Селівестров, А. Басов та М. Малофєєв, у Київській Русі була організована державна структура допомоги людям з інвалідністю, яка закріплена законодавством, має матеріальне забезпечення та включає мережу притулків та спеціальних монастирських відділів [25, с. 77].

Історичні перипетії Середньовіччя, пов'язані з численними завоюваннями Русі та внутрішніми феодалними міжусобицями, частково

зруйнували традиції терпимості й державного забезпечення інвалідів, національні традиції доброзичливого ставлення до немічних та калік, обмежили церковно-християнську благодійність. Новий етап включення неповноцінних дітей до системи освіти в нашій країні та в Росії розпочався вже після реформ Петра I, коли у зв'язку з секуляризацією церкви ослабла її християнсько-благодійницька роль. У цей час суспільство неофіційно було поділене на цивілізацію (вище суспільство) і ґрунт для неї (забезпечувало вищі верстви). На цьому етапі відкриваються благочинні заклади для людей з обмеженими можливостями за рахунок запрошених іноземців-реформаторів, європейських меценатів, тоді як місцеві чиновники та можновладці здебільшого виявляють інертність в цьому напрямі діяльності. Паралельно із цими тенденціями в тодішній Україні в лоні так званих братських шкіл поглиблюються засади соціальної інклюзії, представлені працями й діяльністю Р. Левітаса, Ф. Фарінгтона та ін. Від початку XIX ст. майже відсутні документальні свідчення про випадки індивідуального навчання дітей із порушеннями здоров'я. Це свідчить, з одного боку, про спорадичність і незадокументованість таких випадків, а з іншого, вказує на те, що Росія, на відміну від Європи, уникла масового досвіду індивідуального навчання дітей з вадами й запозичила із Заходу лише інститут спецшколи у вигляді готової моделі адаптованої спеціальної освіти для дітей з обмеженими можливостями [25, с. 68-70].

Як відомо, система послуг для дітей з інвалідністю створювалася ще за часів Радянського Союзу, в основному на базі інтернатних закладів. До сих пір дітям з особливостями розвитку держава могла запропонувати два варіанти освіти: спецшколи або інтегровані класи. На думку соціологів, головний недолік навчання в інтернаті - обмеження дітей в спілкуванні з іншими індивідами. Кожен дванадцятий випускник спецшколи зазнавав «поганий» соціально-психологічний клімат в установі. Більшість вихованців спецшкіл в подальшому житті мали почуття знедоленості через недостатні контактів з ровесниками [28].



Від 90-х рр. ХХ ст. до 2000 рр. – цей період у країнах пострадянського простору збігається з розпадом СРСР та кардинальною перебудовою державного устрою. Це період розбудови національної системи освіти; перегляд концептуальних підходів щодо освіти осіб з порушеннями розвитку у відповідності із Законодавчими актами міжнародного рівня та враховуючи соціальні зміни в суспільстві; впровадження інклюзивної практики. До 2000 р. функціонування української системи спеціальної освіти розпочиналось з ратифікації міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а також визнання в основних законодавчих актах України права на здобуття освіти всіма громадянами, в тому числі й з особливими потребами, у загальноосвітньому просторі. Основна тенденція - державоцентристська освітня система з прикметними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації освітнього процесу у спеціальних навчальних закладах [43, с. 57].

Донині основною тенденцією в освіті є посилення оптимізації розвитку спеціальних навчальних закладів та впровадження інклюзивної освіти на теренах України. Зокрема, на тлі зростання (на 0,5 %) загальної чисельності дітей з інвалідністю значно скоротилась мережа спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та у понад 1,5 разу зменшилась кількість учнів з особливими потребами у них

Вагомий здобуток цього періоду – впровадження інклюзивної освіти: системи освіти, що передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання. Тобто діти з особливими потребами отримали змогу здобувати освіту без певних перешкод, які були ще далеко до запровадження інклюзивної освіти [43].

Також дуже часто виникало питання, як ж саме наше українське суспільство відноситься до дітей з ООП.

Більшість опитаних українців, а саме 70%, заявили про позитивне ставлення до інклюзивної освіти - навчання дітей з особливими потребами в

загальноосвітніх навчальних закладах країни. 70% опитаних виявили позитивне ставлення до інклюзивної освіти в Україні. Крім того, 53% з них підтримують також те, що в школі з їх дітьми можуть навчатися діти з особливими потребами. Більше того, майже чверть сказала, що скористалась би цією нагодою, аби зорієнтувати власну дитину на допомогу таким дітям. Дослідження показало, що поінформованість населення щодо інклюзивної освіти в Україні досить низька: лише чверть опитаних заявила, що дещо чули про її впровадження. Однак, більшість українців вважають, що проблема освіти для дітей з особливими потребами є для України досить актуальною, оскільки в країні права таких дітей є дещо обмеженими, а їх потреби не викладаються достатнім чином. Опитані також відзначали, що інклюзивна освіта сприятиме вихованню моральності та людяності в здорових дітях. Таким чином, дослідження спростувало уявлення про те, що інклюзивна освіта не відповідає українському менталітету. (Дослідження проводилося з червня 2011-го по січень 2012 року Європейською дослідницькою організацією ERA спільно з ГО «ДІМ», ГО «Аліса» та компанією «InMind».) [18].

Система освіти осіб з особливими потребами як в Україні, так і в більшості країн світу пройшла тривалий шлях, зазнаючи організаційних і змістових змін. Важливо підкреслити, що хоча у світовій практиці інклюзивна освіта мала змогу розвиватись вже після перших положень Декларацій Організації Об'єднаних Націй в середині ХХ ст., в Україні, через складні політичні, економічні та соціальні проблеми, освіта для людей з ООП отримала повну змогу безперешкодно розвиватись лише після здобуття незалежності у 1991 р. Тому, зважаючи на короткий термін існування, можемо говорити як про низку досягнень українського освітнього інституту, так і про певне коло проблем, з яким він стикається у сьогоденні – від перегляду змісту і методів інклюзивного навчання до проведення сучасних наукових досліджень у сфері інклюзивної освіти.

Загалом, якщо говорити про розвиток інклюзивної освіти, то питання її становлення розглядалось у вченнях відомих науковців, до прикладу: в контексті ідей суспільного блага і соціальної рівності (П. Бурдьє), теорії систем (В. Бронфенбреннер), ідей «культури бідності» (О. Льюїс), структуризації школи (М. Рейнольдз), соціальної депривації (М. Браун, Н. Менджі). В працях Д. Гарнера, А. Дайсона, М. Кінг-Сирса, П. Міттлер, Д. Леско, М. Уїлл представлена характеристика сучасної інклюзивної моделі. Міжнародний досвід впровадження інклюзивної освітньої моделі систематизовано у працях Д. Бішопа, Х. Вули, М. Дарсі, М. Емітейдж, Г. Зіглер, Д. Камерон, Д. Кларка, Н. Клегга, Б. Крауф, Д. Попойнта, Д. Річлера, М. Фореста, Д. Фрайз, Г. Хайки та ін. В Україні спостерігається зростання дослідницького інтересу до феномену інклюзивної освіти, про що свідчить збільшення кількості праць, присвячених зазначеному питанню (С. Бабенко, О. Балакірева, В. Дмитрук, Р. Жиленко, В. Звонар, Н. Ільченко, Е. Лібанова, Ю. Савельєв) [46].

У роботах згаданих вище вчених досить детально висвітлювались окремі аспекти розвитку інклюзивної освіти в міжнародному та вітчизняному контекстах. Проте цілісний аналіз процесу впровадження в Україні інклюзивної освітньої моделі залишається за межами вітчизняного дослідницького пошуку, що пояснюється необхідністю зосередження на першочергових проблемах розробки механізмів популяризації та впровадження інклюзивної освіти в широку шкільну практику. Саме цим питанням були присвячені роботи українських дослідників останнього десятиліття, завдяки чому інклюзивна освітня модель придбала стрімкий розвиток порівняно з іншими моделями задоволення освітніх потреб осіб з особливими потребами. В рамках чинного законодавства інклюзивна освіта розуміється як система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі реалізації основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми

потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [32].

Про певні зрушення в досліджуваній сфері свідчать статистичні дані про розвиток інклюзивної освіти в Україні. Так, при відсутності інклюзивних навчальних закладів на поч. 2000-х рр., в березні 2010 р. в загальноосвітні школи були інтегровані 103 тис. дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі 45 тис. дітей-інвалідів. Інклюзивна освіта була впроваджена в 220 школах. За даними тогочасного Міністерства освіти, науки, молоді та спорту, в березні 2011 р. близько 130 тис. дітей з особливими потребами були охоплені інклюзивним освітою; в державних загальноосвітніх школах створено близько 536 спеціальних класів, в яких здобували освіту близько 6 тис. дітей з особливими потребами [34].

На сьогодні Міністерство працює над створенням єдиної системи освіти осіб з особливими освітніми потребами, яка включає інклюзивне навчання та навчання в умовах спеціальних закладів освіти (спеціальних школах та навчально-реабілітаційних центрах). Мережа спеціальних закладів загальної середньої освіти у порівнянні з попереднім роком зменшилась на 9 одиниць і у 2021/2022 н. р. становить 310 закладів (2020/2021 н. р. – 319 закладів) з контингентом 36 294 учнів (у 2020/2021 н. р. – 36461 учнів), з них 2289 – діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування: 80 – навчально-реабілітаційних центрів (8406 учнів) для дітей зі складними порушеннями розвитку; 230 – спеціальних шкіл – із контингентом 27888 учнів. 257 спеціальних закладів мають пансіони (інтернати), де проживають 29881 учень, з них майже 2066 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, 5573 учні приходять тільки на навчання; 1429 дітей дошкільного віку, з них 34 – діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування [47].

Якщо ж говорити про Львівщину то кількість дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в звичайних школах та садках, перевищила кількість дітей, які здобувають освіту в спеціальних закладах

освіти Львівщини. До прикладу, в спеціальних закладах освіти навчається 2283 дітей з особливими освітніми потребами. Із січня цього року у закладах загальної середньої та дошкільної освіти побільшало дітей з ООП у порівнянні із вереснем, відтак на інклюзивному навчанні у школах і садочках навчалась 2841 дитина.. У Стрийській загальноосвітній школі I-III ступенів №5 імені Василя Стасюка із понад півтисячі учнів, в інклюзивних класах навчається 18 дітлахів з особливими освітніми потребами. Діти мають змогу більше перебувати в колі ровесників, отримують шанс на ранню інтеграцію у суспільство, а інші діти, які не мають особливих освітніх потреб, вчатья бути чуйними та уважними до навколишніх [36].

Після масштабного вторгнення росії кількість дітей-переселенців( на Львівщині) з інших областей України збільшилась у кілька десятків раз.

Впровадження інклюзивної освіти в Україні зумовлює необхідність якісної модернізації професійно-педагогічної підготовки. Сучасні заклади вищої освіти (далі – ЗВО), а також педагогічні навчальні заклади України використовують так звану «каскадну форму» професійної підготовки фахівців до діяльності в умовах інклюзивного навчального закладу. До прикладу, в рамках проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» у Львівському педагогічному коледжі на основі запропонованих канадськими колегами майстер-класів, тренінгів, семінарів розроблені і впроваджені у навчальний процес усіх спеціальностей спецкурси «Введення в інклюзивну освіту», «Стандарти оцінки в інклюзивну класі», «Диференційоване навчання в інклюзивному класі» [37].

У навчальні курси із загальної педагогіки і психології інтегровані теми «Лідерство в інклюзивній освіті», «Менеджмент інклюзивної школи» та ін. Такого гатунку проблематика введена у зміст курсів методики викладання для всіх спеціальностей Львівського національного університету імені Івана Франка. Формування необхідних професійних навичок в умовах інклюзивної освіти здійснюється шляхом залучення до проекту загальноосвітніх шкіл, в яких студенти проходять педагогічну практику [59].

Під час реалізації зазначених проектів визнано за необхідне удосконалення умов навчання та забезпечення вільного доступу дітей з особливими потребами до шкільних приміщень, обліку таких потреб при будівництві, реконструкції, капітальних ремонтах будівель і приміщень учбових закладів. Вагомим досягненням в досліджуваній сфері є проведення Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти моніторингового дослідження стану інклюзивної освіти в Україні. В результаті дослідження встановлено пріоритетні проблеми в сфері реалізації політики інклюзивної освіти: фінансування соціально-психологічного супроводу інклюзивного освіти; формування в суспільстві толерантного ставлення до дітей з особливими потребами; вдосконалення законодавчої бази для організації інклюзивної освіти в умовах масових загальноосвітніх навчальних закладів; чітке визначення складу фахівців і підстав для їх введення до штатних розписів [46].

В рамках теми «Науково-методичне забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» (реєстраційний № 01090000311) 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 [39].

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 вчителі зазначили, що їхня робота на уроці сприяє підвищенню ефективності навчального процесу як з особливими освітніми потребами, так й усіх учнів класу [39, с. 219].

Таким чином, за роки незалежності в Україні відбулася зміна освітніх моделей. Процес цієї трансформації зумовив зміни законодавчої бази; активізацію громадського руху, спрямованого на впровадження інклюзивної освіти; оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки учителів; модернізацію управління освітою тощо. Встановлено, що пріоритетними формами освітніх трансформацій стали експериментальні програми і соціально-освітні проекти. Аналіз позитивних змін в досліджуваній сфері дозволив конкретизувати проблеми, подолання яких сприятиме оптимізації подальшого розвитку інклюзивної освіти. Основними перешкодами на цьому шляху відсутність ефективних механізмів фінансування системи інклюзивного навчання, недостатнє матеріально-технічне і кадрове забезпечення педагогічного процесу, низький рівень пристосування будівель загальноосвітніх закладів до навчання дітей з особливими потребами, низький рівень готовності суб'єктів соціалізаційного процесу щодо введення інклюзивного навчання та ін. Представлений аналіз обмежується дослідженням реалізації в Україні права на освіту осіб з особливостями фізичного та психофізіологічного розвитку. За рамками представленої роботи залишається вивчення реального стану і перспектив розвитку в Україні в контексті впровадження інклюзивної освітньої моделі освіти дітей та молоді інших категорій [46, с. 65].

Розвиток сучасної України й інтеграція у європейський простір значною мірою впливають на формування освітньої політики. Особливо це питання стосується забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на навчання. Актуальність інклюзивної освіти полягає в тому, що в Україні станом на 2019 р. проживає 7,6 млн. дитячого населення, з яких

упродовж 2019-2020 навчального року 37,7 тис. дітей навчаються в спеціальних закладах загальної середньої освіти, 15,8 тис. дітей – у санаторних школах, і лише 11,8 тис. дітей охоплені інклюзивним навчанням у звичайних школах [51,с.15].

Як вже неодноразово було сказано, інклюзивна освіта в Україні поки що перебуває на початковій стадії розвитку, незважаючи на наявність достатньої нормативно-правової бази для впровадження масового інклюзивного навчання. Для України інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що знаходиться на стадії впровадження, а тому зустрічає немало труднощів. Це і професійна невідповідність вчителів масової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами порівняно з педагогами спеціальних шкіл, які безспідставно вважають кращими послуги для дітей у своїх закладах. Архітектурна непристосованість споруд, недоопрацьованість нормативно-правової бази, необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти, академічна перевантаженість навчальних програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з вадами у розвитку, негативне ставлення батьків «нормальних» дітей, – все це значно утруднює процес запровадження інклюзивного навчання [58, с. 362].

Створення та розвиток умов для отримання якісної освіти в загальноосвітньому закладі для дітей з особливими навчальними потребами – одне з основних завдань Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», який було засновано в 1999 р. Міжнародним фондом “Відродження” (м. Київ) та Міжнародним центром розвитку дитини (Вашингтон, США). Місією фонду є забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх дітей з активним залученням сімей та місцевих громад в освітній процес та базується на цінностях відкритого демократичного суспільства, які включають в себе індивідуальний підхід у навчанні до кожної дитини, включаючи дітей з ООП, дітей національних меншин, дітей-сиріт; рівний доступ та забезпечення умов для отримання якісної освіти для усіх дітей; активне залучення сімей та громади до освітнього процесу; розширення ролі школи як осередку розвитку



місцевих громад. Реалізація місії фонду сприяє процесам демократизації та гуманізації системи освіти України [21, с. 13]

З метою виконання місії щодо втілення демократичних цінностей у системі освіти України, Фонд ініціює освітні проекти і програми спільно з Міністерством освіти і науки України, Інститутом спеціальної педагогіки Академії педагогічних наук України, іншими державними та громадськими організаціями. Так, у 2001 р. Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» спільно з Інститутом спеціальної педагогіки АПН України було розроблено семирічну програму науково-соціологічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», затверджену Міністерством освіти і науки України, що реалізується в освітніх закладах України [21, с. 14].

Основною метою експерименту була розробка і реалізація механізму інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, ранньої інтеграції цих дітей в соціальне середовище з урахуванням їх типологічних та індивідуальних особливостей. За результатами його запровадження, за період 2001-2007 рр. 364 дітей з особливостями психофізичного розвитку навчалися в інклюзивних класах/групах; 546 батьків дітей з особливими освітніми потребами залучено до співпраці; 467 педагогічних працівників пройшли курс навчання за програмою “Залучення дітей з особливими потребами”; 7 тренінгових центрів інклюзивної освіти працює в містах Івано-Франківську, Києві, Львові, Полтаві, Бучі, Білій Церкві; проведено 54 навчально-практичних тренінгів (всеукраїнського та місцевого рівнів); 385 консультації для педагогічних працівників та батьків; архітектурно адаптовано 5 загальноосвітніх навчальних закладів (споруджено пандуси здійснено реконструкцію туалетних приміщень); надавалась менторська допомога, групою співробітників та аспірантів Інституту спеціальної педагогіки АПН України, які здійснюють підтримку у 13 закладах освіти м. Києва, Київської

області та м. Львова; розроблено програму підготовки вчителів/вихователів класів/груп інклюзивного навчання на 72 години та програму тренінгів на 18-36 годин; на базі 4 інститутів післядипломної педагогічної освіти (в Полтаві, Львові, Івано-Франківську та Білій Церкві) реалізуються проблемно-тематичні курси; на базі експериментальних закладів освіти на постійній основі проводяться тренінги; розроблено критерії та механізми оцінювання впливу експериментальної програми на учасників, а також проведено дослідження впливу інклюзивної моделі освіти на учасників проекту; розроблено проект «Положення про інтегроване/інклюзивне навчання» [2].

Дані цього дослідження свідчать: батьки дітей з ООП переконані, що найсприятливішими умовами для виховання і навчання їхніх дітей є звичайні школи, де вони можуть успішно покращувати свої уміння і навички, товаришувати з ровесниками і почуватися в безпеці. Переважна більшість батьків почувуються активними учасниками проекту: вони самі часто є учасниками навчального процесу та постійно отримують інформацію щодо того, як можна навчати дитину вдома. Кожна дитина з особливими потребами за період перебування в проекті досягла власного прогресу, залежно від особливостей її психічного розвитку, зокрема, потенційної зони розвитку [21, с. 16].

Успішні приклади такої практики сприяли появі нових законодавчих документів – Закону України про загальну середню освіту, Закону України про дошкільну освіту, де вводиться поняття інклюзивної освіти; Концепції розвитку інклюзивної освіти, та інші нормативно-правові документи, що регламентують роботу навчальних закладів, які повинні надавати якісні освітні послуги для усіх дітей та молоді, в тому числі для осіб з особливими потребами.

Важливий вклад вніс і Благодійний фонд Порошенка, який очолює експерша леді України Марина Порошенко. Результатом його діяльності було реалізація науково-педагогічного проекту «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації» та його реалізація у співпраці з Міністерством освіти і

науки України у 2016 р. було розпочато реформу з впровадження інклюзивного навчання в Україні (наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення науково-педагогічного експерименту «Розвиток інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області» від 15 липня 2016 р. № 836). За результатами співпраці інклюзивна освіта стала одним із пріоритетних напрямків діяльності Кабінету Міністрів України та Міністерства освіти і науки України [4, с. 2].

«За три роки нам вдалося комплексно реалізувати реформу інклюзії на всіх рівнях освіти по всій території України. Створити сучасну мережу інклюзивно-ресурсних центрів, забезпечити їх електронною системою обліку дітей з особливими освітніми потребами та пакетом сучасних методик оцінки розвитку дитини. Розробити проект мобільного інклюзивно-ресурсного центру. Ратифікувати Саламанську декларацію. Запровадити нову систему оцінки розвитку дітей використовуючи МКФ-дп (Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків). Розробити програму навчальної дисципліни та посібник «Інклюзивна освіта», видати навчально-методичний посібник «Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів». Затвердити на державному рівні нові державно-будівельні норми щодо архітектурної доступності всіх закладів освіти» - з виступу М. Порошенка під час Другої Всеукраїнської науково-практичної конференції «Досвід та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні: регіональний аспект» у 2019 р. [8].

Для прикладу результативності реформи «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації» показниками Львівської області є наступні, відображені у нижче наведених діаграмах.

25 березня 2019 р. Фонд Порошенка разом із Міністром освіти і науки України Лілією Гриневич та директором Google-Україна Дмитром Шоломко підписали Меморандум про співпрацю в організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. М. Порошенко також взяла участь в обговоренні Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030

рр., де ще раз підкреслила важливість широкого розуміння поняття "особливих освітніх потреб", розвитку комплексу освітніх, медичних та соціальних послуг на рівні громад для дітей з ООП, а також розробки системи фінансування інклюзивного навчання відповідно до потреб та здібностей дітей з ООП. Крім того, пані Марина Порошенко підкреслила важливість моніторингу ефективності впровадження інклюзивної освіти та розробки єдиних критеріїв моніторингу як заходу стратегії [8].

Діаграма 3.1.

### Організація інклюзивного навчання Львівській області (2016-2019 рр.)



### Інклюзія у закладах освіти Львівщини (2016-2019 рр.)

Джерело: [5]

Станом на 1 січня 2020 р. в інклюзивних класах навчається 19345 учнів із особливими освітніми потребами. Ця кількість у 7 разів перевищує дані п'ятирічної давнини. На початок 2020 р. в Україні створено 13782 інклюзивні класи. Так, у 2019/2020 навчальному році 35% від загальної кількості закладів загальної середньої освіти організували інклюзивне навчання. У закладах дошкільної освіти станом на 1 січня 2020 р. здобувають освіту 4681 вихованців із ООП. Також із 2019/2020 навчального року інклюзивне

навчання запроваджено в закладах професійної, професійно-технічної та вищої освіти, де інклюзивно навчаються 1312 здобувачів освіти з особливими освітніми потребами [3].

Що ж стосується досліджень питань якості інклюзивної освіти та її критеріїв, важливо в контексті нашої роботи навести спеціально розроблений індекс інклюзії. У 2000 р. група британських педагогів, батьків, працівників управлінь освіти, учених і представників громадських організацій інвалідів, які мають значний досвід розвитку навчальних закладів у напрямі включення всіх дітей в освітній процес, протягом трьох років розробляли механізм моніторингу інклюзивних шкіл, який отримав назву «Індекс інклюзії». Це набір практичних матеріалів, використання яких сприяє розвитку навчальних закладів в напрямі інклюзії, розглядає шляхи включення в освітній процес усіх учнів, а не тільки учнів з інвалідністю та/або особливими освітніми потребами. Отримана в результаті такої роботи стратегія розвитку дала можливість детально розглянути всі способи подолання бар'єрів, що стоять на шляху отримання якісної освіти для всіх учнів навчального закладу. Прийняття й дотримання сформульованих у стратегії розвитку інклюзії цінностей і принципів інклюзії дозволить домогтися сталого покращення розвитку в навчальному закладі підходів, характерних для інклюзивної освіти [53,с.6].

Метою використання «Індексу інклюзії» є покращення навчальних досягнень для 100 % учнів шляхом використання інклюзивної практики. Це відбувається через процес самооцінювання трьох основних аспектів: культури навчального закладу, освітньої політики на рівні навчального закладу, практики впровадження інклюзивних підходів. Процес самооцінювання відбувається відповідно до критеріїв (усього 44) та додаткових запитань (близько 500). Повний цикл використання «Індексу інклюзії» передбачає один рік, проте автори наполегливо рекомендують використовувати його щонайменше протягом двох-трьох років, а в ідеалі

ввести його в постійну практику планування та діяльності навчального закладу [53,с.8].

Українська версія Індексу інклюзії була створена в рамках проекту «Використання індексу інклюзії для розвитку інклюзивної школи» у 2011 р. Британська версія «Індексу інклюзії» була адаптована членами робочої групи, створеної в рамках проекту з метою його апробації та подальшої адаптації для використання в умовах дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах. Саме процес апробації матеріалів «Індексу інклюзії» на базі пілотних навчальних закладів дав можливість перевірити розуміння та їх відповідність керівниками навчальних закладів, педагогами, учнями, батьками та іншими членами місцевих громад, включити практичні приклади його використання, здійснити посилання на основні законодавчі документи, які розроблені в Україні для підтримки інклюзивної освіти, а також інші результати. Досить коротка історія (біля 10 років) використання «Індексу інклюзії» у міжнародній практиці та досвід його використання в Україні засвідчує позитивний вплив цих матеріалів на ширше розуміння інклюзії в цілому та інклюзії в освіті, зокрема на використання інклюзивної термінології і, насамперед, на вплив цих матеріалів на процеси організаційного розвитку [53, с. 9].

Звичайно, потрібно більше часу та проведення досліджень, щоб з'ясувати, наскільки матеріали «Індексу інклюзії» вплинули на зміни у практиці, культурі та внутрішніх нормативних документів навчальних закладів, які працюють за інклюзивною моделлю освіти. Проте вже зараз відомо, з яким ентузіазмом окремі навчальні заклади сприйняли та почали використовувати цей механізм самооцінки власного розуміння та застосування принципів інклюзивної освіти.

Матеріали «Індексу інклюзії» не є єдиними – існують також індикатори інклюзивної освіти для Європи, розроблені Європейською агенцією розвитку освіти для осіб з особливими потребами, а також інші. Цінність цих матеріалів полягає у тому, що кожен навчальний заклад може адаптувати їх

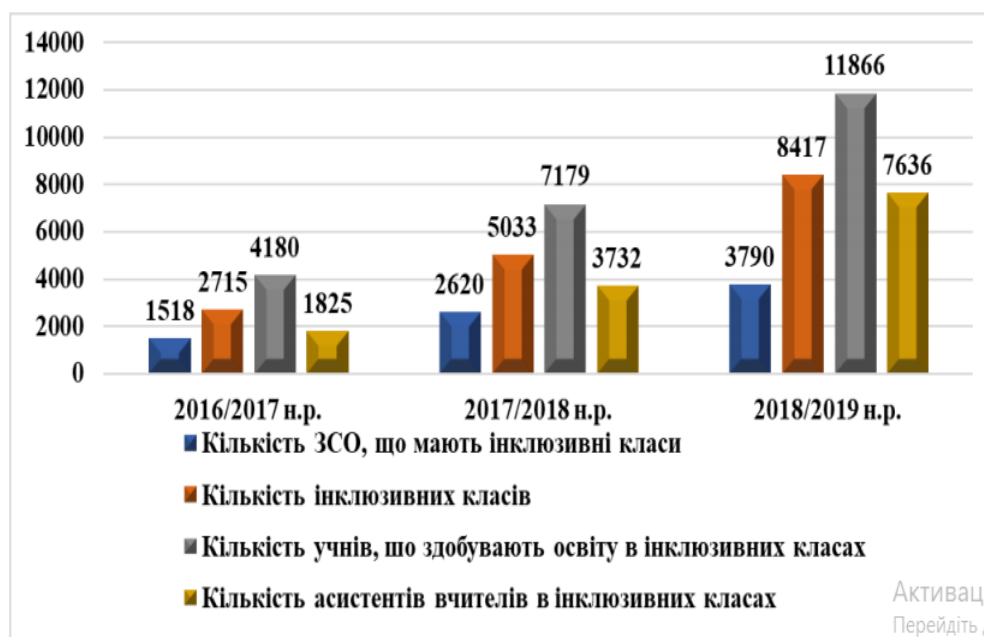
до власних потреб і особливостей своєї діяльності; у підході, який передбачає максимальну участь усіх учасників навчально-виховного процесу – від найменших дітей у дитячому садку і до учнів у загальноосвітньому та професійно-технічному закладі, педагогів, а також для батьків, інших членів місцевих громад [53, с. 10].

У 2017 р. серед 17337 українських шкіл тільки 1 127 були залучені до інклюзивного навчання. Більше 56 тис. школярів з особливими потребами мали можливості навчання в загальноосвітніх установах. Звідси виявлено, що показник інклюзії в Україні становить лише 7%. Для порівняння: в Литві ця цифра сягає 90%, Польщі – 42%, Словаччини – 42%, Угорщині – 57%, Італії – 99%, Норвегії – 90%, Франції – 25% [23, с. 53].

Станом на 2018/2019 навчальний рік 8417 інклюзивних класів відкриті в 3790 закладах середньої освіти. Кількість асистентів учителів в інклюзивних класах складає 7636. Протягом трьох років кількість інклюзивних класів зросла в 3,1 рази, кількість шкіл, що мають інклюзивні класи, - в 2,5 рази, а кількість дітей, що здобувають у них освіту, зросла в 2,8 рази (діаграма 3.2.) [1, с. 2].

Діаграма 3.2.

### Динаміка показників інклюзивного розвитку в Україні (2016-2019 рр.)



**Джерело:** [1, с. 3]

Протягом 2018 р. в Україні було розпочато створення мережі інклюзивно-ресурсних центрів, які замінили психолого-медико-педагогічні консультації (ПМПК), що були остаточно ліквідовані 1 вересня 2018 р. Станом на квітень 2019 р. кількість зареєстрованих інклюзивно-ресурсних центрів склала 557. Станом на 2018/2019 навчальний рік функціонувало 325 спеціальних шкіл. В таких школах отримувало освіту 37787 учнів та викладало 9 898 учителів. За 3 роки кількість спеціальних шкіл зменшилася на 2,4 %, учнів в них - на 4,2 %, в той час як кількість вчителів збільшилась на 0,4% [1,с.2].

Варто зауважити, що на сучасному етапі розвитку інклюзивної форми навчання в освітній галузі України особлива увага приділяється дошкільним та загальноосвітнім закладам освіти. Інститут вищої освіти хоч і має відповідне нормативно-правове забезпечення (Постанова Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 р.)[6], але діє лише для закладів вищої I-II рівня акредитації, що, відповідно, впливає на швидкість поширення інклюзивної освіти та її якість. Українська дослідниця О. Дікова-Фаворська зазначає, що за таких умов здобуття вищої освіти для людей з особливими освітніми потребами в Україні є ускладненим. За словами дослідниці, «сьогодні потрібно ставити гостро питання щодо вивчення та реалізації прогресивної моделі інтегрованого/інклюзивного навчання осіб з функціональними обмеженнями здоров'я, яка вже набрала обертів та має позитивний досвід впровадження в розвинутих країнах світу» [26, с. 106].

Основними проблемними вузлами інклюзивного процесу О. Дікова-Фаворська вважає:

- «деформоване милосердя», під яким розуміємо неаргументоване безпідставне завищене оцінювання знань підопічних з функціональними обмеженнями здоров'я, так зване «дарування оцінок на милість»;



- неготовність викладацького складу працювати в інтегрованому середовищі як психологічна, так і методична, а в загальній сумі – професійна;
- незручність архітектурна освітніх споруд, які не передбачають підйомників, спеціальних гігієнічних кімнат, спеціалізованих аудиторій, бібліотечних та лабораторних робочих місць;
- відсутність спеціалізованого транспортного забезпечення;
- слабка комп'ютерна база навчальних закладів, яка не передбачає спеціалізованих робочих місць за різними нозологіями;

недосконалість системи професійної орієнтації випускників шкіл всіх типів, що мають вади здоров'я; [26, с. 107].

Ну і звісно ситуація яка просто не могла не внести своїх коректив у навчальний процес - це війна, яка взяла свої початки, ще з 2014 року.

За даними Інституту статистики ЮНЕСКО, частка ДНВШ серед дітей молодшого шкільного віку в Україні напередодні збройного конфлікту (2013) становила 3%3 - достатньо невисокий показник у порівнянні з іншими країнами регіону. 2014 року збройне протистояння у Донецькій та Луганській областях України суттєво позначилося на освітній галузі. Окрім наявності дітей серед загиблих внаслідок конфлікту, від бойових дій постраждала інфраструктура: ворогуючі сторони знищували, руйнували, чи використовували школи у своїх цілях. Міграція населення з територій, охоплених конфліктом, в інші регіони України, також мала неабиякий вплив на систему освіти. Вчителі та діти шкільного віку складають чималий відсоток серед 1,4 мільйонів внутрішньо переміщених осіб в Україні. Найсерйозніші пошкодження спостерігаються в районах неподалік від непідконтрольних уряду територій (ТНКУ). Багато дітей перейшло у нові школи по усій країні. Узагальнених даних щодо доступу дітей переселенців до шкіл у цих районах наразі немає. ЮНІСЕФ реалізує Ініціативу ДНВШ в Україні з особливою увагою до дітей з числа ВПО та їхнього доступу до освіти. [44]

Після масштабного вторгнення в 2022 відсоток дітей переселенців різко збільшився в десятки разів. І так як одна група дітей шукала та шукає нові умови навчання тоді як інша група дітей з особливими освітніми потребами зіштовхнулася ще з більшими складнощами в пошуку здобуття освіти. На жаль війна зробила для них ще більше перешкод для їх соціалізації та інтеграції в суспільство. Тривоги, сирени – все це ускладнює навчальний процес особливо коли в класі є діти з ООП. Їм доволі важко пристосуватись і в звичайних умовах а під час бойових дій ця проблема загострилась ще сильніше.

Навіть попри те що існує дистанційне навчання це ніяк не зможе замінити справжню людську комунікацію, якби цього не хотілось батькам вчителям та владі яка попри воєнні дії намагається зробити все можливе для інтегрування дітей з особливими освітніми потребами.

Підсумовуючи вище сказане, можна виокремити декілька основних моментів у дослідженнях питання інклюзивної освіти. По-перше, зарубіжний досвід інклюзії в навчальних закладах на державному рівні був започаткований завдяки громадським об'єднанням, й перші масштабні дослідження та експерименти уможливили реформування освітньої галузі. По-друге, досвід європейської інклюзії було використано для українських реалій, що також дало поштовх для законодавчих змін у сфері освіти. По-третє, за останні роки суттєво збільшується як кількість інклюзивних класів, так і кількість досліджень якості, умов та форм інклюзивної освіти, якими суттєво займаються громадські об'єднання. І, нарешті, по-четверте, актуальним питанням зараз є дослідження інклюзивної форми навчання у закладах вищої освіти, де окрім інституційно-професійних проблем, і досі лишається питання законодавчої нормативно-правової підтримки, яка стала вкрай необхідною через масштабне вторгнення Росії на територію України.

Проте, незважаючи на певні досягнення у дослідженнях процесів запровадження інклюзивної освіти в Україні, зазначимо, що наведені результати дають привід виокремити і деякі упущення і вади. До них

віднесемо нерегулярність проведення таких емпіричних досліджень, відсутність оприлюднених методик їхнього проведення, тяжіння до використання переважно кількісних методів тощо. Доволі недостатньо представлені теоретичні підвалини цих досліджень з відповідним зв'язком між теоретичною та емпіричною частинами. Все це підштовхує до розробки власної програми соціологічного дослідження в єдності її методологічної та методичної основ, а також до апробації цієї програми в авторському емпіричному дослідженні. Про це мова йде у наступній частині цього розділу.

## **Висновки до розділу II**

Система освіти для людей з особливими потребами в Україні та більшості світових країн пройшла довготривалий шлях розвитку, зазнаючи організаційних та змістовних змін. Варто зауважити, що якщо у світовій практиці інклюзивна освіта змогла розвинутися після перших положень Декларації ООН у середині ХХ ст., то в Україні через складні політичні, економічні та соціальні проблеми, освіта для людей з ООП отримала повну змогу безперешкодно розвиватись лише після здобуття незалежності у 1991 р. Тому, зважаючи на короткий термін існування, можемо говорити як про низку досягнень українського освітнього інституту, так і про певне коло проблем, з яким він стикається у сьогоденні – від перегляду змісту і методів інклюзивного навчання до проведення сучасних наукових досліджень у сфері інклюзивної освіти

Запроваджені в країні програми і проекти зумовили необхідність модернізації управління освітою. Перш за все активізація громадського руху і розвиток партнерства в рамках впровадження нової освітньої моделі сприяють децентралізації управління, застосуванню управлінської вертикалі «знизу до гори» в удосконаленні законодавчої бази та задоволенні освітніх потреб споживачів освітніх послуг. За роки незалежності в Україні відбулася зміна освітніх моделей в напрямку до спочатку обмеженої інклюзії, а згодом

і до повного її варіанту. Процес цієї трансформації зумовив зміни законодавчої бази; активізацію громадського руху, спрямованого на впровадження інклюзивної освіти тощо. Визначення пріоритетних форм освітньої трансформації стали експериментальні програми та соціально-освітні проекти. Через аналіз позитивних змін у сфері навчання можна визначити проблеми, подолання яких сприятиме оптимізації подальшого розвитку інклюзивної освіти. Проте визначення ефективності цих програм, справжнього стану процесу впровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах усіх типів залежить від емпіричних досліджень та системного соціологічного моніторингу. Приклади такого соціологічного забезпечення аналізуються в наступному розділі.

### **Розділ 3. Прикладні аспекти дослідження шкільного навчання дітей з обмеженими можливостями в інклюзивному освітньому середовищі**

#### **3.1. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів авторського емпіричного дослідження «Процес інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у просторі сучасної української школи» (на прикладі інклюзивних класів початкової СЗШ №36 м. Львова)**

Сучасне суспільство характеризується прагненням до досягнення рівноправності всіх категорій громадян. Важливим аспектом створення гармонійно розвинутого суспільства є повноцінне включення в соціальне життя вразливих груп населення, які виступають як суб'єкти, нездатні увійти в значимі для їх соціалізації зв'язки та відносини у сформованих в суспільстві умовах. Інклюзивна освіта – найважливіший канал для впровадження практик і цінностей соціальної інклюзії. Інклюзивна освіта – це основа, завдяки якій люди з особливостями зможуть уникнути бідності, повноцінно брати участь у житті своїх локальних спільнот та політичному і громадському житті.

**Інклюзивне навчання** – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами (далі – ООП) шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. **Метою інклюзивного навчання** є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція у суспільство, залучення сім'ї до участі у навчально-виховному процесі. Слід чітко зазначити, що інклюзивна освіта – це перебудова свідомості кожного учасника освітнього процесу: вчителів, батьків та дітей. Останнім часом усе більше батьків дітей з ООП бажають, щоб їхні діти навчалися та виховувалися у закладах загальної освіти.

Зрозуміло, що така дитина відчуває значні труднощі у закладі загальної освіти, однак спільне навчання є практичним досвідом, яким вона зможе скористатися в подальшому житті.

Якомога раннє (початкові класи школи) залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до діяльності в колективі здорових однолітків сприяє розвитку у них самостійності, впевненості, сміливості, інших особистісних якостей. Навчання у інклюзивних класах корисне і для дітей без вад. Вони з раннього віку починають розуміти, з якими труднощами стикаються інваліди, стають чутливими до потреб інших, толерантніше сприймають людські відмінності. Вони дізнаються, що кожен може подолати значні перешкоди і досягти успіху.

В Україні станом на сьогодні проведено недостатньо спеціальних соціологічних досліджень щодо запровадження інклюзивної освіти, передусім, у початковій школі. Цим було зумовлена потреба здійснення власного емпіричного дослідження в середовищі учнів першого класу (інклюзивного класу) школи № 36 м. Львова. Із метою з'ясування стану взаємодії та комунікації в учнівському інклюзивному колективі було проведено емпіричне дослідження, базою якого виступила одна із шкіл Львова, де впроваджене інклюзивне навчання. Авторське дослідження стосується, у першу чергу, вивчення соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Однак додатково я звернула увагу на численні складнощі, з якими зустрічаються усі, хто має відношення до процесу навчання дітей з ООП (у першу чергу, це самі діти з ООП, їхні батьки та учителі): недостатню доступність до освітніх установ, нестачу сучасного корекційно-реабілітаційного обладнання і т.і. Це також стосується ускладнення пересувань учнів з обмеженими можливостями з фізичними обмеженнями в шкільному просторі; а також між дітьми з особливими освітніми потребами («вони група») та дітьми без цих потреб («ми» група) виникають певні складності в організації спільного освітнього процесу та відсутності належного простору класу і школи.

Від закладів освіти вимагається швидка адаптація до нової ситуації й опрацювання інноваційних підходів у своїй діяльності. У нашій країні законодавчо визнано право дітей з особливими освітніми потребами на навчання у загальноосвітніх закладах за місцем проживання. Водночас навчальні заклади повинні забезпечити спектр необхідних послуг, відповідно до різних освітніх потреб таких дітей через систему інклюзивної освіти. А це не завжди школа як освітній заклад може виконати на належних умовах. Провідним принципом інклюзивного середовища є його готовність пристосовуватись до індивідуальних потреб різних категорій дітей. Під час дослідження середовища школи для дітей з особливими потребами в інклюзивному класі нами було оцінено: готовність школи створити умови для впровадження інклюзивного навчання; готовність вчителів подолати бар'єри у роботі з дітьми з обмеженими можливостями; вплив інклюзивного навчання на міжособистісні стосунки в класі. Негативним досвідом авторського дослідження, проведеного минулого і цього року, було те, що дітей з особливими потребами дуже складно транспортувати до місця проведення інтерв'ю, оскільки школа не є належним чином обладнана. На мою думку, у подальшому досліджуючи цю проблематику, потрібно було б змінити місце проведення інтерв'ю. Інколи інтерв'ю проходило у кабінеті заступника директора. Деяким з дітей було дуже важко пересуватися через проблеми зі здоров'ям, тому інтерв'ю довелося проводити на уроці зразу в класі.

Перед обранням теми дослідження я вважала, що в українському суспільстві простежується неприйняття осіб з інвалідністю. Причини для цього можуть бути різними і частіше – необґрунтованими: страх перед їхньою своєрідністю, нерозуміння правил спілкування з такими людьми, переконаність, що це якась паралельна реальність тощо. Я також розуміла і той факт, що інклюзивна освіта має безумовні переваги, адже дітям з ООП надаються широкі можливості для спілкування та соціалізації, що неможливе здійснити вдома, де батьки не в змозі створити певні для цього умови. Тому,

освітня інклюзія і спільне навчання у початковій школі, мені видавалася, як основний меседж для поєднання дітей, унормування їхніх відносин з дитинства.

Таким чином, наша ідея була зреалізована саме в тій частині, де ми можемо бачити, якими є відносини між дітьми в групі «ми» та групі «вони». Для того, щоб дитина з особливими потребами в інклюзивному класі соціалізувалася та гармонійно розвивалася вона повинна перебувати в захищеному та сприятливому середовищі, яке задовольняє її потреби. Діти (під час мого спостереження) дуже добре ставляться один до одного і у них не було проблем із навчанням та спілкуванням між собою. Респонденти зазначили, що інклюзивний освітній простір має позитивний вплив на формування міжособистісних стосунків у середовищі однолітків. Обидві групи дітей мають дуже добрі стосунки зі своїми вчителями. Вчителі виявились ввічливими та дбайливими щодо дітей з ООП. Загалом деякі невеликі складності виникли через те, що діти через свій вік ще погано знають місце проживання та професію своїх батьків (для встановлення соціально-демографічної картини учнів), але саме позитивне ставлення дітей з ООП і без ООП приємно вразило під час даного дослідження.

Однак, не варто ідеалізувати моє дослідження через спостереження. Отримані результати дослідження дають змогу стверджувати, що діти з особливими потребами час до часу відчувають себе самотніми, ізольованими; не завжди впевнені в собі; мають достатньо посередню успішність. Досить важливим показником, на нашу думку є те, що переважна більшість дітей відчувають підтримку та поведуться набагато вільніше у присутності батьків чи інших близьких членів сім'ї.

Я вбачаю в цьому питанні достатній потенціал для вивчення обраної проблеми та можливостей проведення дослідження, яке дасть змогу проаналізувати середовище спільного навчання дітей, їх ставлення один до одного, розуміння відмінностей між ними (а, можливо, і їх відсутність) та



чинники, що впливають на формування інтерсуб'єктивних світів респондентів.

Мета даного дослідження полягала у з'ясуванні реального стану процесу запровадження інклюзивної освіти у початкових класах загальноосвітньої школи № 36 м. Львова і формуванні взаємодії/ комунікації усіх агентів (дітей з ООП-здорових дітей-вчителів) у шкільному просторі.

Завданнями даного дослідження є такими:

- 1) представити результати емпіричного дослідження стану соціального клімату в учнівському інклюзивному колективі ;
- 2) виявити соціально-демографічні характеристики батьків дітей без ООП і дітей з ООП;
- 3) з'ясувати характер відносин між учнями з «Ми-групи» та «Вони-групи»;
- 4) встановити особливості взаємин між учнями обох груп та вчителями;
- 5) з'ясувати характеристики комфортності/некомфортності середовища для спільного навчання дітей без ООП і дітей з ООП;
- б) з'ясувати слабкі та сильні сторони інклюзивного навчання з метою забезпечення інтересів учнів.

**Об'єктом дослідження** є учні та вчителі початкових класів загальноосвітніх шкіл м. Львова, а **предметом** – реальний стан та особливості інклюзивної освіти в початкових класах загальноосвітньої школи № 36 м. Львова.

Основними кейсами цього дослідження були 2 групи учнів м. Львова – ті, які навчаються у звичайних класах, та ті, що навчаються в інклюзивних класах. Доцільним методом відбору в такому дослідженні був метод «снігової кулі» для респондентів, які вчилися у класі з інклюзивною освітою, а також метод випадкового відбору для респондентів, які вчилися у звичайних класах. Вибіркова сукупність становила 18 респондентів, з яких 6 дітей з «Ми» і 6 - представники групи «Вони» із звичайних класів, а також 6 вчителів.

У дослідженні було застосовано якісний метод дослідження, а саме, глибинне напівструктуроване інтерв'ю. Такий метод дозволяє дізнатись ті аспекти обраної проблематики, які не лежать на поверхні та, про які респондент не одразу розповідає. Перевагою є й можливість безпосереднього контакту з респондентами, за допомогою чого можна дізнатися більше про їх реальне становище у шкільному середовищі інклюзивного класу і уявлення щодо тих чи інших особливостей інклюзивної освіти. Також, ще одним методом дослідження, яке було використано, стало власне включене спостереження. Основним інструментарієм є запитальник – методичний засіб для отримання соціально-психологічної інформації на основі відповідей опитуваного на питання інтерв'юера. Самі питання були розбиті на певні тематичні блоки.

Вся необхідна інформація, яку було отримано, згрупована відповідно до виконання завдань зазначеного емпіричного дослідження у СЗШ № 36. Перше, на чому варто зупинитися, це головні соціодемографічні характеристики респондентів вже обох виокремлених груп. Це завдання не можна вважати виконаним повною мірою через необізнаність частини респондентів з обох груп про такі показники, як місце праці чи фах батьків, а для респондентів з групи учнів з особливими потребами – про конкретне місце проживання.

Подальшим завданням було, на основі спостереження встановити характер стосунків між учнями з «Ми»-групи та «Вони»-групи. В загальному вдалося виявити, що респонденти з обох груп не вбачають якихось принципових відмінностей між собою і що певні вади здоров'я представників групи «ВОНИ» не стають перешкодою для спілкування учнів обох груп. Цей результат вважаю вагомим аргументом на користь інклюзивного навчання у звичайній середній загальноосвітній школі, оскільки діти без особливих потреб змалку виховуються і навчаються в атмосфері поваги до дітей з такими потребами, коли відсутній акцент та наголошування на «інакшості» учнів з особливими потребами. На нашу думку, таке спільне навчання вже з

дитинства сприяє розвитку толерантності до неповносправних осіб, з одного боку, а з іншого боку – допомагає дітям з такими особливими потребами зростати з відчуттям себе як повноправного члена суспільства. Учні в обох групах бажають спілкуватися, однак, не завжди мають досвід та навички такої взаємодії. Водночас, усі школярі, активно включалися в ігрову діяльність, що дає змогу стверджувати, що саме такий метод роботи може слугувати засобом налагодження взаємин між дітьми.

На рахунок четвертого завдання (особливості взаємин між учнями обох груп та вчителями), то слід також наголосити про відсутність напруги між вчителями та учнями з обох груп чи різного ставлення вчителів до однієї з них. Загалом, опитані учні не навели прикладів різного ставлення вчителів до представників обох груп чи надання особливої уваги «Ми»-групі.

У зв'язку із зазначеним, перед педагогом (більшою мірою, аніж перед рештою спеціалістів, задіяних в інклюзивному навчанні) постають складні завдання щодо організації спільної навчальної та дозвіллевої діяльності учнів інклюзивного класу, оскільки саме в ній реально подолати відчуження дітей з ООП від соціуму. У середовищі закладу загальної середньої освіти якщо школярі уникають контактів або, навпаки, зачіпають і ображають однокласників з ООП, а вчителі не помічають такої поведінки дітей на перервах, або пропускають повз увагу, то це не сприяє налагодженню контактів між дітьми. Звичайно, тут можна звернутися за допомогою до психолога, однак цей спеціаліст один на весь заклад освіти, і кілька занять, проведених ним, об'єктивно не матимуть бажаного результату. Робота в цьому напрямі має бути системною і неперервною аж до вироблення в учнів стійких навичок соціальної взаємодії. Дітям треба навчитися цінувати унікальність, здібності кожного однокласника з порушеннями чи без них, а допомогти їм у цьому має, насамперед, вчитель.

Останнє завдання (з'ясувати характеристики комфортності середовища спільного навчання з «Ми»-групою членами «Вони»-групи) можна вважати

виконаним з наступним результатом: практично не вдалося виявити в респондентів обох груп проявів конфліктності у стосунках між представниками цих груп, які б базувалися на особливих потребах учнів з «Ми»-групи. Лише в поодиноких випадках зафіксовано незначні порушення у комфортному спільному середовищі існування представників обох груп. Тому звідси можна сформулювати узагальнення, що в інклюзивному середовищі СЗШ № 36 практично відсутні зони конфліктів між учнями з особливими потребами через стан здоров'я та учнями без таких потреб.

Найважливішою умовою, яка зробить можливим інклюзивному навчанню повною мірою виконувати свою роль в освіті, на нашу думку, є створення сприятливого соціального клімату в учнівському інклюзивному колективі, дотримання якого дозволяє розвивати індивідуальні сильні сторони і таланти, приймати всіх дітей, без виключення, в систему загальної освіти і суспільство, працювати над досягненням індивідуальної мети дитини з ООП, будувати міцні дружні стосунки з іншими дітьми. І тут необхідно проявити креативність і застосовувати інноваційні методи вчителям, що зможуть об'єднати інтереси й можливості кожної дитини.

Якщо говорити на рахунок робочих гіпотез, що були закладені у програмі соціологічного дослідження, то після інтерв'ювання було виявлено декілька варіантів стосовно того, чи справдилися вони чи ні, а також, коли та чи інша гіпотеза підтверджувалася тільки частково.

#### ***Підтверджені гіпотези (дослідження 2021-2022рр.)***

Гіпотеза-підстава: припускаємо, що рівень комфорту середовища спільного навчання груп майже не різниться.

Практично всі опитані респонденти з групи «Ми» кажуть про те, що в них не виникає складнощів у середовищі спільного навчання обох груп. Діти з «Ми»-групи дали заперечну відповідь і стверджували, що їм доволі комфортно вчитись з представниками «Вони»-групи: «Чи комфортно тобі вчитись з однокласниками?» - , «Так, комфортно» [15].

Гіпотеза-наслідок: можна припустити що характер відносин між учнями з «Ми»-групи та «Вони»-групи може бути позитивним.

Це припущення було підтвердженим представниками обох груп. До прикладу, респондент «Ми»-групи сказав, що дружить зі всіма однокласниками включаючи дітей з іншої «групи»

Цей факт є підтвердженням відповідями респондентів, які на запитання: «Чи дружиш ти зі всіма однокласниками?» дали однозначну позитивну відповідь.

Також перед інтерв'ю ми здійснили спілкування з дітьми 4 класу середньої загальноосвітньої школи № 36. Згідно моїх спостережень, діти дуже дружньо відносяться один до одного, незважаючи на певні відмінності між групою «Ми» і групою «Вони».

Частково підтвержені/спростовані гіпотези

Гіпотеза-підстава: припускаємо, що особливості взаємин між учнями обох груп та вчителями різняться.

Підхід до роботи з дітьми в інклюзивних класах на основі з'ясування їх індивідуальних потреб вимагає від фахівців загальноосвітнього навчального закладу вміння визначати унікальні характеристики потреб кожної дитини й, у відповідь на ці потреби, будувати роботу, орієнтуючись на індивідуальне планування. Говорячи про взаємини спеціальних груп і педагогів, результати опитування показують, що педагоги уважніше і чуйно ставляться до дітей із особливими потребами. Але на мою думку, діти в «вони» групі потребують відносно більшої уваги, ніж учні в «ми» групі. Це пов'язано з тим, що їм важче пересуватися по школі і вони менш обізнані з матеріалом. Їм важко спілкуватися у класі, тому вони сповільнюються у своїх навчальних успіхах. Як зазначено в інтерв'ю з респондентом «Ми»-групи, на запитання: «Чи подобаються тобі твої вчителі?» отримано відповідь «Так, подобаються» [10].

Проте в цілому різниця у спілкуванні педагогів та учнів в обох групах незначна, хіба що ставлення педагогів до дітей з особливими потребами

трохи дбайливіше. Отже, можна зрозуміти що ця гіпотеза наполовину підтверджується, наполовину спростовується. Виявлена ситуація є непрямим свідченням професіоналізму вчителів 36-ї школи м. Львова, які вміють вести виховну діяльність так, що діти обох груп практично не помічають різниці між дітьми без ООП та дітьми з ООП. На практиці, як показало моє спілкування з ними, я розумію, що вчителям все ж потрібно приділяти більше уваги дітям саме з особливими потребами.

Спростовані гіпотези:

Гіпотеза-наслідок: можна припустити, що характер відносин між учнями з «Ми»-групи та «Вони»-групи є напруженими.

За результатами опитування, практично ні один опитаний респондент на питання: «Чи виникають у вас конфлікти?» не відповів ствердно. На питання : «Чи виникають непорозуміння з однокласниками?» респондент «Вони»-групи відповів: «Не виникали» [12].

Діти в цьому класі є досить дружніми і добре комунікують один з одним як з «Вони»-групою, так і «Ми»- групою. Тільки двоє респондентів з «Вони»-групи вказали на те, що в них був конфлікт, але не через те, що хтось був не з їх групи: «Конфлікти були але рідко» [17]. На те ж саме питання відповіла вчителька третього класу: «Ні, на моєму досвіді не виникали»[14].

Отже якщо непорозуміння і виникали, то це не через відмінності між обома групами, які є різними за станом здоров'я.

Ця гіпотеза була частково спростована, оскільки на питання конфліктних ситуаціях діти, зазвичай, відповідали негативно і пов'язували спорадична поява напруженості зі станом здоров'я представників «вони» групи. Тобто, на думку респондентів, конфліктів через ці відмінності між двома групами всередині класу не виникало. Це підтверджує таку відповідь. «Так, ми всі дружимо» [11]. Але в той самий час у класі виникають інколи напружені міжособистісні відносини: «Вона (однокласниця) іншу подружку покликала, а мене ні» [13].

Гіпотеза-наслідок: припускаємо, що оцінки умов для навчання з боку представників обох груп не будуть сильно різнитись.

Ця гіпотеза залишилась не підтвердженою тому, що у школі досі немає всіх необхідних умов для навчання дітей з особливими потребами. Немає ні спеціальних ліфтів, ні пандусів, ні спеціальних класів з належним обладнанням і навіть самі діти з ООП казали про це під час нашого інтерв'ю.

На запитання: «Чи обладнана у вас школа належним чином?» відповідь респондента «Вони»-групи була негативна: «Ні, взагалі» [16]. Інший респондент зауважив що: «Бракує спеціальних ліфтів і пандусів» [14].

Гіпотеза-підстава: припускаємо, що рівень комфорту середовища спільного навчання груп майже не різниться.

Практично всі опитані діти з групи «Ми» говорять про те, що в них не виникає складнощів у середовищі спільного навчання обох груп. На в такий спосіб сформульоване запитання респонденти з «Ми»-групи дали заперечну відповідь і стверджували, що їм доволі комфортно вчитись з представниками «Вони»-групи: «Чи комфортно тобі вчитись з однокласниками?» - , «Так, дуже» [15].

Гіпотеза-наслідок: можна припустити що характер відносин між учнями з «Ми»-групи та «Вони»-групи може бути доволі позитивним.

Це припущення отримало своє підтвердження представниками обох груп. До прикладу, респондент з «Ми»-групи сказав, що дружить зі всіма однокласниками включаючи дітей з іншої «групи»

Цей факт є підтвердженням відповідями респондентів, які на запитання: «Чи дружиш ти зі всіма однокласниками?» дали однозначну позитивну відповідь.

Також перед інтерв'ю було здійснено спілкування з дітьми 4 класу середньої загальноосвітньої школи № 36. Згідно моїх спостережень, діти дуже дружньо відносяться один до одного, незважаючи на певні відмінності між групою «Ми» і групою «Вони».

Спростовані гіпотези:

Гіпотеза-наслідок: можна припустити, що характер відносин між учнями з «Ми»-групи та «Вони»-групи є напруженим.

Практично ні одна опитана дитина на питання: «Чи виникають у вас конфлікти?» не відповіла ствердно. На питання : «Чи виникають непорозуміння з однокласниками?» респондент «Вони»-групи відповів: «Ні, не виникали» [12].

В цьому класі діти є досить дружніми і добре комунікують один з одним як з «Вони»-групою, так і «Ми»- групою. Тільки одна респондента з «Вони»-групи вказала на те, що в неї був конфлікт з однокласницею, але не через те, що вона була не з її групи, а через певну річ, яку вона попросила у однокласниці: «Конфлікти виникають деколи» [17].

Отже якщо конфлікти і виникали, то це не через відмінності між обома групами, які є різними за станом здоров'я.

Гіпотеза-наслідок: можна припустити, що оцінки умов для навчання з боку представників обох груп не будуть майже нічим відрізнятись.

Ця гіпотеза не підтвердилась через те, що у школі досі немає всіх необхідних умов для навчання дітей з особливими потребами. Немає ні спеціальних ліфтів, ні пандусів, ні спеціальних класів з належним обладнанням. На запитання: «Чи обладнана у вас школа належним чином?» відповідь респондента «Ми»-групи була негативна: «Ні , в нас звичайні класи» [16]. Інша респондента зауважила що: «У нас немає спеціальних ліфтів і пандусів» [14].

Якщо підвести підсумки цього дослідження, то можна виокремити те, що вдалося, та те, що наразі не вдалось реалізувати.

Успіх дослідження:

- 1) Вивчення відносин між учнями групи «ми» і учнями групи «вони».
- 2) Роздільна оцінка процесу навчання представниками обох груп.
- 3) Знаходження оцінок членами «своєї» групи комфортності спільного навчального середовища з «їх» групою. Тобто діти з проблемами зі здоров'ям та без.



Нам не вдалося виділити основні соціально-демографічні характеристики представників груп «свої» та «чужі». Це з тим, що частина неповнолітніх респондентів не знала своєї адреси, а частина не знала рід занять батьків.

Мій позитивний досвід проведення досліджень ось у чому:

1) дуже важливим є спілкування з дітьми двох різних груп, «ми» і «вони», через набуття досвіду, що реалізує положення феноменологічної соціології в умовах емпіричного дослідження;

2) провести час із молодими респондентами та отримати досвід проведення інтерв'ю з делікатними питаннями;

3) Здобути досвід спілкування з педагогами та соціальними працівниками, які допомагають дітям з обмеженими можливостями за станом здоров'я.

### **Висновки до розділу III**

У цьому розділі показано, що розвиток та інтеграція сучасної України в європейський простір мали великий вплив на формування освітньої політики. Зокрема, це стосується питання забезпечення права дітей з інвалідністю на якісну освіту. Накопичено великий теоретичний та практичний матеріал на користь запровадження інклюзивної освіти в Україні та за кордоном. Насамперед, активними прихильниками інклюзивної освіти є батьки дітей з ООП, громадські та благодійні організації з відповідним профілем діяльності. Десятиліття успішного європейського досвіду інклюзивності говорять самі за себе, оскільки показують значні перспективи та успіхи таких напрямів освіти та розвитку. Провідні європейські країни – Італія, Австрія, Німеччина, Швеція та ін. – почали вивчення, розробку та підтримку інклюзивності в освіті на державному рівні саме завдяки потужним громадським об'єднанням, що, в першу чергу, склалися з батьків, чії діти мають інвалідність. В розділі наголошено, що здійснення якісної інклюзивної освіти потребує *соціологічного моніторингу на постійній основі, внаслідок якого би*

*формувалися рекомендації для більш ефективного здійснення процесів освітньої інклюзії.* В той самий час зазначено, що в Україні станом на сьогодні проведено ще недостатньо спеціальних соціологічних досліджень запровадження інклюзивної освіти, передусім, у початковій школі. Цим було зумовлена потреба здійснення власного емпіричного дослідження в середовищі учнів першого класу школи № 36 м. Львова, де здійснювалася інклюзивна освіта.

У даному розділі за результатами авторського емпіричного дослідження «Процес інклюзивної освіти у сучасному українському шкільному просторі на прикладі Львівської загальноосвітньої школи № 36» зроблено певні висновки. Успішна освітня соціалізація дітей із особливими потребами напроти соціалізації школярів без особливих потреб. Достовірних відмінностей між представниками групи «ми» та групи «вони» у тому, як вони проводять час за навчанням та у вільний час на перервах у школі, не виявлено. Тому поділ на такі групи на основі феноменологічних уявлень стосовно відмінності процесів соціалізації респондентів із різними станами здоров'я можна вважати в нашому випадку таким, що не підтвердилися щодо наявної соціальної дистанції між обома групами. Це може свідчити, по-перше, про успішність інклюзивного навчання в окремій українській школі завдяки майстерності і фаховості вчителів і соціальних працівників. По-друге, запровадження інклюзивної освіти починаючи з молодших класів школи можна вважати важливим для майбутньої соціальної інтеграції українського суспільства з включенням у повнокровне соціальне життя осіб з вадами здоров'я. Водночас, здійснене дослідження демонструє певні складнощі, які полягають у відсутності в загальноосвітніх навчальних закладах відповідної архітектурної доступності для учнів із особливими потребами, брак сучасного корекційно-реабілітаційного обладнання, недостатню кількість спеціальних автобусів, пристосованих для перевезення учнів з фізичними обмеженнями, а також складністю організації спільного

навчально-виховного процесу між дітьми з особливими освітніми потребами («Ми»-група) та дітьми, котрі цих потреб не мають («Вони»-група).

Моя ідея точно реалізована в тій частині, де можна помітити, які стосунки між дітьми у групі «ми» та у групі «вони». У відносинах між різними групами дітей та проблем зі спілкуванням під час свого спостереження я не помітила. У двох груп дітей також дуже добрі стосунки зі своїми вчителями. Певні труднощі виникали у зв'язку з віком дітей, які ще мало знали про своє місце проживання та заняття батьків. Як правило, необхідно перенести місце проведення інтерв'ю в класну кімнату вихователя, а оскільки деякі діти мають фізичні обмеження в пересуванні, необхідно було якнайшвидше провести інтерв'ю в класі. Тому варто ініціювати зміни у процедурах опитування чи інтерв'ю, подбавши про те, щоб запровадити «делікатні» питання щодо процедур збору соціологічної інформації.

## Висновки

У суспільстві нашого сьогодення високий динамізм процесу демократизації визначив появу й активне впровадження гуманізації освіти та особистісних пріоритетів. Особлива повага до людської різноманітності, утвердження принципів солідарності та безпеки проявляються у всеохоплюючій формі освіти, яка являє собою процес змін у політичній, економічній та соціальній сферах, стаючи новою філософією не лише у сфері освіти. Оскільки він спрямований на встановлення соціальної рівності, він охоплює різні аспекти життя окремої людини та передбачає боротьбу з соціальним відторгненням (або виключенням).

Соціальна реформа, подолання соціальної нерівності, проблема розв'язання соціальної ізоляції за допомогою системи освіти, взаємозв'язок між інклюзією та соціальним відторгненням, соціальна стратифікація, поняття «включення» та «інтеграції» на мікро- та макрорівнях відносин стали деталями соціологічного дослідження в проблемних колах інклюзивної освіти. Через призму феноменологічної теорії ми усвідомлюємо, що соціалізація та політика суспільства, в якому живуть індивіди, є ключовими елементами інклюзивної освіти, і що соціальне відторгнення виникає через великі відмінності в інтерсуб'єктивних світах різних груп індивідів. Ця теорія дала змогу дослідити перехід навчальних закладів до загальноосвітнього навчання, що вважається актуальним для української системи освіти. Застосування положень соціологічної феноменології при дослідженні вибраних проблем має пілотний характер з виділенням груп «ми» та «вони» (референтна група «ми» включає дітей без ООП до іншої групи входять діти з особливими потребами у здоров'ї). На нашу думку, відбір таких груп допоможе визначити ступінь ефективності переходу початкової освіти на шлях інклюзивного розвитку. Такі цінності та установки визначають стиль поведінки індивіда в подальшому соціальному житті. І якщо дослідження показують наявність проблемних ситуацій, навіть

виникнення конфліктів серед дітей цих груп, то це, навпаки, є створення конфліктних зон та їх причини, труднощі запровадження інклюзивної освіти. доказ того. Соціальна напруга згодом негативно впливає на інтеграцію сучасного українського суспільства. Тому ми вважаємо, що вибрані питання дослідження є як теоретично, так і практично актуальними.

Водночас, у цій магістерській роботі сформульовано узагальнення про необхідність доповнити обране методологічне джерело соціологічної феноменології іншими теоретичними розробками в галузі вивчення інклюзії та ексклюзії. Запитання, сформульовані безпосередньо під час інтерв'ю, показали недостатню ефективність. Тому в перспективі необхідно обирати методології та методи соціологічних досліджень саме для дітей. У цьому плані я бачу чудову можливість для соціологічного конструктивізму. Його положення дають змогу шляхом створення відповідних настанов і практик свідомо досліджувати процеси включення чи виключення індивідів із повномасштабного соціального життя.

Якщо звернутись до українських досліджень, то можна встановити, що лише в останні кілька десятиліть незалежності концепція інклюзивної освіти змогла вільно та повноцінно розвинути. З розвитком конкретних форм навчання в Україні здійснено низку досліджень, які розглядають різні аспекти питання інклюзії в дошкільній та загальній освіті. Європейський досвід інклюзії, започаткований на державному рівні завдяки державним органам, був використаний в українських реаліях, що дало поштовх першим масштабним дослідженням, експериментам та правовим реформам у сфері освіти. Це означає, що можна говорити про поступове, але впевнене перевтілення українського інституту інклюзивної освіти в напрямку забезпечення необхідних умов для його реалізації та ефективного функціонування.

Доволі актуальним проблемним полем дослідження залишається власне питання комплексних форм навчання в навчальних закладах. Там, окрім інституційних та професійних питань, залишаються питання

вдосконалення нормативно-правової допомоги, мотивації та підготовки вчителів. Ще одне важливе питання – розгляд інклюзивної моделі навчання з точки зору самих учнів. Враховуючи особливу складність процесу переходу України до загальноосвітньої моделі, яка пов'язана як з останніми статистичними даними, так і зі складною політичною ситуацією в країні, утвердження в Україні принципу європейської солідарності ставить під загрозу пряму реалізацію. Більш поглиблені дослідження потребують застосування комплексних соціологічних підходів для отримання всебічних знань про сприйняття суспільством людей з обмеженими можливостями. На мою суб'єктивну думку такі дослідження могло б допомогти прояснити справжню ситуацію та змодельовати перспективи майбутнього розвитку інклюзивної освіти в Україні. Особливо, після закінчення війни, можна буде побачити наскільки система інклюзивної освіти змінилась, і які це дало результати учням інклюзивних шкіл.



## Список використаних джерел та наукової літератури

### Список джерел

1. Аналіз стану інклюзивної освіти за 2016-2019 роки (за даними всеукраїнської статистики). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/statistika-inklyuziya.pdf> (дата звернення 29.04.2020).
2. Всеукраїнський науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, шляхом запровадження їх інклюзивного навчання». Всеукраїнський фонд «Крок за Кроком». URL: [http://ussf.kiev.ua/ie\\_scientific\\_pedagogical\\_experiment/](http://ussf.kiev.ua/ie_scientific_pedagogical_experiment/) (дата звернення 10.04.2020).
3. Міністерство освіти і науки України. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani>.
4. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-nacionalnu-strategiyu-rozvitku-inklyuzivnoyi-osviti-na-2020-2030-roki> (дата звернення 29.04.2020).
5. Презентація Львівської області в проєкті «Інклюзивна освіта - рівень свідомості нації» станом на 25.01.19. URL: <http://poroshenko.com/data/group/10/250119-df6427b0b7.pdf> (дата звернення 18.04.2020).
6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 р. № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF> (дата звернення 23.04.2020).
7. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n1085> (дата звернення 28.04.2020).



8. Реформування спеціальних закладів освіти України та стан впровадження інклюзивної освіти: проблеми і шляхи вирішення. Всеукраїнська благодійна організація «Благодійний Фонд Порошенка». URL: <http://poroshenko.com/projects/inklyuzivna-osvita> (дата звернення 29.04.2020).

9. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: Декларація Організації об'єднаних націй з питань освіти, науки та культури від 10.06.1994 № 995\_001-94. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#n12](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#n12) (дата звернення 28.04.2020).

10. Транскрипт напівстуктурованого інтерв'ю №1, проведеного зі Артемом, 04.02.2021// власний архів автора

11. Транскрипт напівстуктурованого інтерв'ю №2, проведеного зі Веронікою, 06.02.2021// власний архів автора

12. Транскрипт напівстуктурованого інтерв'ю №3, проведеного зі Вікторією, 06.02.2021// власний архів автора

13. Транскрипт напівстуктурованого інтерв'ю №4, проведеного зі Данилом, 05.02.2021// власний архів автора

14. Транскрипт напівстуктурованого інтерв'ю №5, проведеного зі Мирославою, 04.02.2021// власний архів автора

15. Транскрипт напівстуктурованого інтерв'ю №6, проведеного зі Остапом, 04.02.2021// власний архів автора

16. Транскрипт напівстуктурованого інтерв'ю №7, проведеного зі Софією, 05.02.2021// власний архів автора

17. Транскрипт напівстуктурованого інтерв'ю №8, проведеного зі Яною, 04.02.2021// власний архів автора

### **Список наукової літератури**

18. Більшість українців – за навчання дітей з особливими потребами у звичайних школах. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/1321611->

bilshist\_ukraintsiv\_\_\_za\_navchannya\_ditey\_z\_osoblivimi\_potrebami\_u\_zvichayn ih\_shkolah.html

19. Будько М. Освітні рецепції ідеї людяності: моральні засади. Українознавчий альманах. 2014. № 16. С. 92-97.

20. Волкова И.П. Психолого-педагогические проблемы инклюзии и интеграции. Universum: Вестник Герненовского университета. 2012. №2. С. 59-66.

21. Ворон М.В., Найда Ю.М. Інклюзивна освіта: українські реалії. Підручник для директора. Київ: Плеяда, червень 2006. С. 11-19.

22. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». URL: <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=4>

23. Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. Миколаїв, 2019. № 1 (64). С. 52-58.

24. Давиденко Г.В. Впровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи вирішення. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2013. №11(13). С. 27-38.

25. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Нац. ак-я. пед. наук. Укр. Київ, 2015. 467 с.

26. Дікова-Фаворська О. М. Організація інтегрованої освіти: зріз проблем. Управління в освіті: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції (14-16 квітня 2011 року). Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2011. С. 106-107.

27. Єсіна В. Інклюзивна освіта як механізм соціалізації дітей з особливими потребами. Нова парадигма. 2017. №133. С. 111-122.

28. Жизнь вне образования: перспективы инклюзивного обучения в Украине. URL: <https://naglyad.org/ru/2017/05/12/509/>

29. Загальні засади інклюзивної педагогіки [Електронний ресурс]-  
Режим доступу  
:https://pidru4niki.com/90030/pedagogika/zagalni\_zasadi\_inklyuzivnoyi\_pedagogi  
ki
30. Инклюзивная форма образования: проблемы, поиск,  
перспективы - М.: УОЮАО, 2010. - 195 с.
31. Інклюзивна освіта в Україні: “Той мурує, той руйнує...” URL:  
https://invak.info/obuchenie/inklyuzivna-osvita-v-ukrayini-toj-muruye-toj-  
rujnuye.html
32. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні.  
Офіційний сайт проекту. URL: [http://www.clientcenter.youcandothat.com/www-  
dev/ccds/uk](http://www.clientcenter.youcandothat.com/www-dev/ccds/uk)
33. Інклюзивна освіта: ламаємо систему заради людяності. URL:  
https://poninkivska-gromada.gov.ua/news/1576590131/.
34. Інклюзивна освіта: як зустрічає дітей з особливими освітніми  
потребами українська школа? URL: [www.eura.org.ua](http://www.eura.org.ua) Step by Step Program.  
URL: <http://www.stepbystep.bitex.com/engProgiets.htm>
35. Інклюзивне навчання молодших школярів як соціально-  
педагогічний феномен. URL:  
<https://sites.google.com/site/inkluzivnenavcannavukraieni/>
36. Інклюзія на Львівщині: кількість дітей у школах зростає. URL:  
<https://old.loda.gov.ua/news?id=65512>
37. Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з  
особливими потребами в Україні»). URL: [www.education-  
inclusive.com/uk/index.php](http://www.education-inclusive.com/uk/index.php)
38. Кирич Н., Зіник Ю. Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи  
URL:[http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/28328/2/MNPK\\_2019\\_Kyrych\\_N-  
Inclusive\\_education\\_problems\\_15.pdf](http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/28328/2/MNPK_2019_Kyrych_N-Inclusive_education_problems_15.pdf)

39. 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
40. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи: педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. 458
41. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта реалії та перспективи .  
доступа UR: <http://lib.iitta.gov.ua>
42. Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З., та ін. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. пос. / ред. Даниленко Л. І. Київ: 2007. 128 с.
43. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: Атопол, 2016. 152 с.
44. Коноплицька Т., Волосевич І. Звіт. Діти, які не відвідують школу в Україні. Дослідження масштабів та виміру проблеми з рекомендаціями для подальших дій. URL:  
[https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/out\\_of\\_school\\_children\\_report\\_ukr.pdf](https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/out_of_school_children_report_ukr.pdf)
45. Кравченко С.А. Соціологія: парадигми через призму соціологічного воображення: уч. пос. Москва: Экзамен, 2004. 622 с.
46. Листопад Е.В. Развитие инклюзивного образования в Украине // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология. - № 2 (13). - 2013. - С. 141-174.
47. Лібанова Е., Левенець Ю., Макарова О. та ін. Україна: на шляху до соціального залучення. Незалежне видання Програми розвитку ООН в Україні: матеріали Національної Доповіді про людський розвиток (2011р.): Київ, 2011. 124 с.

48. Міжнародний досвід правового регулювання інклюзивної освіти. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://journal-app.uzhnu.edu.ua/article/view/252207>

49. Міністерство освіти і науки України. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>

50. Попова Т. Л. Соціальне залучення: концептуальні підходи до визначення. Державне управління: теорія та практика. Київ, 2013. № 1. С. 1-7.

51. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: Агенство «Україна», 2019. 300 с.

52. Россихина И. Г. Социальная инклюзия студентов как функция учреждения среднего профессионального образования. Ростов-на-Дону: б.в., 2010. 174 с.

53. Софій Н. Індекс інклюзії: наскільки ми розуміємо інклюзивну освіту. Дитячий садок. Управління. Київ, 2016. № 12. С. 4-11.

54. Стрельнікова О.О., Єсіна Н.О. Поняття та сутність соціальної інклюзії у соціальній роботі. Сучасне суспільство. 2019. № 1. С. 233-241.

55. Таланчук П.М. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю: тези доповідей XVIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ. — 21 листопада 2018 р.). Частина 1. Київ. Університет «Україна». 2018. 484 с.

56. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Львів: Новий світ - 2000, 2019. 264 с.

57. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології: монографія / Нац. пед. ун-т. ім. М.П. Драгоманова. Київ: б.в., 2009. 483 с.

58. Шинкарьова Ж. В. Толерантність як домінанта соціального партнерства суб'єктів діяльності в умовах інклюзивної освіти. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2019. № 2. С. 362-367.

59. Education for All Fast Track Initiative (EFA FTI). URL:  
[http://portal.unesco.org/education/en/ev.phplRD\\_ID..](http://portal.unesco.org/education/en/ev.phplRD_ID..)

**Програма соціологічного дослідження до кваліфікаційної  
магістерської роботи**

**I. Методологічна частина**

***1.1. Опис проблемної ситуації***

На сучасному етапі розвитку освітньої галузі в Україні активного впровадження набуває інтегрування дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір. Окрім того, впровадження інклюзивної форми навчання у загальноосвітніх навчальних закладах супроводжується рядом інституційно-організаційних проблем, а також неготовністю більшості загальноосвітніх шкіл та навчальних закладів інших ланок освіти прийняти учнів з особливими освітніми потребами. Йдеться, насамперед, про відсутність у навчальних закладах архітектурної доступності, брак сучасного корекційно-реабілітаційного обладнання, недостатню кількість спеціальних автобусів, пристосованих для перевезення учнів з фізичними обмеженнями, а також складністю організації спільного навчально-виховного процесу між дітьми з особливими освітніми потребами («Ми-група») та дітьми, котрі цих потреб не мають («Вони-група»).

Вбачаємо в цьому питанні достатній потенціал для вивчення та проведення дослідження, яке дасть змогу проаналізувати середовище спільного навчання дітей, їх ставлення один до одного, розуміння їх відмінностей (а, можливо, і їх відсутність) та чинники, що впливають на формування інтерсуб'єктивних світів респондентів.

***1.2. Тема дослідження:*** впровадження інклюзивної освіти у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів.

***1.3. Мета дослідження*** – з'ясувати оцінку запровадження інклюзивної освіти у початкових класах загальноосвітньої школи м. Львова з боку школярів з особливими потребами та школярів без особливих потреб.

#### **1.4. Завдання дослідження:**

- 1) виявити головні соціально-демографічні характеристики представників «Ми-групи» і «Вони-групи»;
- 2) з'ясувати характер відносин між учнями з «Ми-групи» та «Вони-групи»;
- 3) встановити особливості взаємин між учнями обох груп та вчителями;
- 4) з'ясувати оцінку комфорту середовища спільного навчання з «Ми-групою» членами «Вони-групи»;

#### **1.5. Об'єкт дослідження:**

- за критерієм носія проблеми – учні початкових класів загальноосвітньої школи №36 м. Львова

- за критерієм загальної проблеми – реальний стан та особливості інклюзивної освіти в початкових класах загальноосвітніх шкіл м. Львова (на прикладі СЗШ № 36) .

**1.6. Предмет дослідження** – специфіка ставлення школярів початкових класів до впровадження інклюзивної освіти (на прикладі СЗШ № 36) .

#### **1.7. Теоретична інтерпретація базових понять:**

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 [ВР України, Закон "Про освіту" від 05.09.2017 N 2145-VIII].

Інклюзивне освітнє середовище - сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [*стаття 1 Закону України "Про освіту"*].

Особа з особливими освітніми потребами - особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою



забезпечення її права на освіту [Стаття 23-1 Закону України № 2053-VIII від 23.05.2017].

Форма навчання - зовнішня сторона організації навчального процесу, що відображає спосіб організації діяльності учнів та вчителів, який здійснюється в певному порядку і режимі, та залежить від кількості учнів, характеру взаємодії суб'єктів навчального процесу, рівня самостійності, специфіки педагогічної діяльності [Дидактика: курс лекцій: Навч. посіб. / В. П. Максименко – Хмельницький: ХмЦНП, 2013. – 222 с.].

«Ми-відносини» — це тип інтимних відносин, котрі відбуваються тет-а-тет, безпосередньо між двома акторами [авт. визначення].

«Вони-відносини» — стримані безособистісні стосунки, які характеризує відсутність схожості життєсвіту [авт. визначення].

### ***1.8. Робочі гіпотези дослідження:***

**Гіпотеза-підстава 1** – припускаємо, що оцінка запровадження інклюзивної освіти у початковому класі загальноосвітньої школи № 36 м. Львова з боку школярів з особливими потребами та школярів без особливих потреб є амбівалентною.

Гіпотеза-наслідок 1 – можна припустити, що головні соціально-демографічні характеристики представників «Ми-групи» і «Вони-групи» є однаковими.

Гіпотеза-наслідок 2 – можна припустити, що характер відносин між учнями з «Ми-групи» та «Вони-групи» є напруженим.

**Гіпотеза-підстава 2** – припускаємо, що особливості взаємин між учнями обох груп та вчителями різняться.

Гіпотеза-наслідок 1 – можна припустити, що взаємини вчителів з членами «Ми-групи» побудовані на співчутті та особливих моральних і навчальних засадах.

Гіпотеза-наслідок 2 – можна припустити, що взаємини вчителів з членами «Вони-групи» погіршуються через особливі умови навчання «Ми-групи».

**Гіпотеза-підстава 3** – припускаємо, що оцінка комфорту середовища спільного навчання груп різниться.

Гіпотеза-наслідок 1 – можна припустити, що оцінка комфорту «Вони-групою» негативна, через складності взаємодії з дітьми з особливими навчальними потребами («Ми-група»).

Гіпотеза-наслідок 2 – можна припустити, що «Ми-група» оцінює прийняття середовища як недостатнє, через складності взаємодії з дітьми без особливих освітніх потреб («Вони-група»).

Гіпотеза-наслідок 3 – можна припустити що характер відносин між учнями з «Ми-групи» та «Вони-групи» може бути доволі позитивним;

Гіпотеза-наслідок 4 – можна припустити що оцінки процесу навчання з боку представників обох груп не будуть майже нічим відрізнятись;

Гіпотеза-наслідок 5 – можна припустити що взаємин між учнями обох груп та вчителями можуть мати певні відмінності;

**1.9. Операціональна інтерпретація базових понять** відповідно до сформульованих робочих гіпотез дослідження

**3.5.1. Оцінка учнями з особливими потребами обладнання класу для навчання таких дітей**

3.5.2. Оцінка наявності спеціальних парт

3.5.3. Оцінка наявності ліфтів

3.5.4. Оцінка наявності пандусів

3.5.5. Оцінка наявності спец вбиралень

**4.1.1. Оцінка відносин між учнями з «Ми-групи» та «Вони-групи»**

4.1.2. Позитивне ставлення

4.1.3. Негативне ставлення

4.1.4. Нейтральне ставлення

**5.1.1. Оцінки процесу навчання з боку представників обох груп**

5.1.2. Складнощі під час процесу навчання доволі сильні

5.1.3. Складнощі не виникають під час процесу навчання

5.1.4. Виникають лише деякі складнощі під час процесу навчання

## 2.Методична частина

### **2.1. Принципи відбору учасників дослідження:**

Основними кейсами даного дослідження будуть 2 категорії молоді м. Львова – які вчаться у звичайних класах та в інклюзивних класах. Доцільним методом відбору в такому дослідженні буде метод «снігової кулі» для респондентів, які вчилися у інклюзивній школі (для достовірності вибірки, ланцюжок респондентів, які будуть появлятися від першого респондента, буде обмежено до 1 особи), та метод випадкового відбору для респондентів, які вчилися у звичайних класах. **Вибіркова сукупність** становитиме 18 інтерв'ю, з яких 6 – для представників інклюзивних класів, і 6 для звичайних а також 6 інтерв'ю з вчителями. Іншими кейсами будуть «гендер» - чоловік чи жінка (по 2 інтерв'ю) та «клас» - I чи IV (також по 2 інтерв'ю).

### **2.2. Опис методів й технік отримання інформації**

У дослідженні буде використано якісні методи дослідження, а саме - глибинне напівструктуроване інтерв'ю. Такий метод дозволяє дізнатись ті аспекти обраної проблематики, котрі не лежать на поверхні та про які респондент не зразу згадує. Перевагою є й можливість безпосереднього контакту з респондентами, за допомогою чого можна дізнатися більше про їх уявлення щодо тих чи інших особливостей інклюзивної освіти, чого не дозволяє зробити анкетування з його «суворою» констатацією фактів. Ще одним методом дослідження буде саме включене спостереження. Саме такий вид спостереження допоможе побачити як насправді комунікують учасники начального процесу один з одним. Основним інструментарієм буде запитальник - методичний засіб для отримання соціально-психологічної інформації на основі відповідей опитуваного на питання інтерв'юера. Опитування передбачуватиме усне звернення дослідника до респондентів із запитаннями, зміст яких представляє досліджувану проблему на рівні емпіричних індикаторів; реєстрацію та дескриптивну та аналітичну обробку отриманих відповідей, а також їх теоретичну інтерпретацію.

## Гайд напівструктурованого інтерв'ю (для дітей)

### 1 блок: Соціально-демографічний

1. Як тебе звати ?
2. Де ти проживаєш ?
3. Скільки тобі років ?
4. До навчання в цій школі, ти навчався вдома чи в дитячому садку?
5. Відколи ти вчишся в цій школі?
6. Ким працюють твої батьки ? Хто є твої батьки?

### 2 блок: Оцінка процесу навчання

7. Чи змінював ти навчальний заклад ?
8. Скільки років навчаєшся в цьому класі ?
9. Хто тобі допомагає з навчанням в школі ?
10. Які предмети любиш ?
11. Чи подобаються тобі вчителі ?
12. Які в тебе стосунки з вчителями?
13. Чи допомагають тобі вчителі?
14. Чи є в класі все необхідне, щоб ти комфортно себе почував протягом уроків та на перервах?
15. Чи зручно тобі навчатися саме в цій школі?
16. Чи обладнаний у вас клас ?

### 3 блок: Стосунки з іншими дітьми

17. Чи дружиш ти з однокласниками ?
18. Які в вас взагалі стосунки ?
19. Чи допомагають вони тобі, якщо є потреба ?
20. Ти спілкуєшся з певною групою дітей в класі чи зі всіма ?
21. Чи виникали в тебе певні непорозуміння з іншими дітьми в класі ?  
Якщо так, то які та чому?

22. Які в тебе стосунки в класі, чого більше – хорошого чи поганого?
23. Які в тебе стосунки з іншими учнями?
24. Чи є в тебе близькі друзі в класі?
25. Чи інші учні допомагають тобі у навчанні чи ні?
26. Чи часто ти проводиш вільний час (на перервах чи після занять) з іншими учнями?
27. Ким ти хочеш стати в майбутньому ?
28. Які маєш хобі ?

### **Гайд напівструктурованого інтерв'ю (для вчителів)**

#### **1 блок: Соціально-демографічний**

- 1 Скажіть будь ласка як вас звати
2. Скільки вам років
3. Де проживаєте
4. Скільки часу працюєте в цій школі
5. Чи працювали ви ще в якомусь навчальному закладі раніше
6. Де ви проходили додаткове навчання по інклюзії ?
7. Хто запровадив цього роду курси і де саме Ви проходили навчання ?
7. Які курси ви проходили по свої спеціальності ?
8. Яким було ставлення інших до вашого додаткового навчання?
9. Скажіть будь ласка скільки саме в класі є дітей з особливими потребами ?
10. На скільки довго працюєте з дітьми які мають особливі освітні потреби
11. Скажіть будь ласка з якою саме групою дітей ви працюєте ?
12. За якою методикою ви їх навчаєте ?
13. Що саме вас підштовхнуло щоб пройти додаткові курси з навчання ?
14. Як ви знаходите спільну мову з дітьми?

#### **2 блок: Оцінка процесу навчання**

15. Чи є чи є необхідні методичні матеріали для роботи з дітьми які мають особливі потреби ?

16. Як ви вважаєте чи у вашому навчальному закладі матеріально технічна база є достатньо продуманою ?

Скажіть в чому саме заключається робота помічника вчителя ?

17. Чи виникали коли небудь якісь непорозуміння у вас з дітьми з особливими освітніми потребами? Як часто це відбувається?

### **3 блок: Стосунки з дітьми та батьками**

18. Які саме відносини у батьків звичайних дітей і батьків дітей з особливими потребами ?

19. Як саме відносяться батьки звичайних дітей до діток з особливими потребами ?

20. Скажіть чи помічали ви коли небудь якісь непорозуміння чи конфлікти між звичайними дітьми і дітьми з особливими освітніми потребами ?

21. Чи бували конфлікти між батьками інклюзивних дітей та батьками звичайних?

22 Чи спостерігали ви як саме комунікують між собою діти з особливими потребами?

23. А чи помічають діти що в них є однокласники які трохи відрізняються своїми потребами ?

24. Чи допомагають діти один одному якщо є така потреба ?

25. Чи приймають діти з особливими потребами участь в святкуваннях та поїздках класу?

26 Чи відвідують діти з особливими потребами гуртки в школі ?

27 Яким чином відбувається навчання на фізкультурі і праці ?

### ***Обґрунтування логіки й методів аналізу даних:***

На етапі початкового аналізу матеріалів польового дослідження застосовуватиметься первинний опис текстових даних та кодування.

Транскрипт інтерв'ю переведеться з первинного вигляду в одиниці аналізу, структуровані по темам. Початкове кодування передбачає об'єднання елементарних одиниць аналізу в більш загальну категорію чи групу з короткою змістовною назвою, й проводиться за логікою та термінами самого респондента. На наступному етапі концептуалізації спочатку проводиться класифікація даних в певні наукові категорії та субкатегорії, потім відбувається пошук певних зв'язків між ними, на основі яких вибудовуються певні кластери та остаточно формується певна концепція. На завершальному етапі, ця концепція буде зіставлятися із робочими гіпотезами дослідження, й таким чином буде відбуватися їх апробація.

#### ***Часові рамки дослідження:***

Дослідження буде проводитись у 3 етапи:

1. Підготовчий етап (розроблення інструментарію) – вересень 2022р.
2. Польовий етап (пошук та інтерв'ювання респондентів) – жовтень 2022 р.
3. Післяпольовий етап (опрацювання та інтерпретація матеріалів дослідження) – листопад 2022 р.

#### ***Окреслення критеріїв оцінювання надійності та валідності дослідження***

Надійність дослідження повинна співставлятися з певними джерелами. У випадку даного дослідження, надійність тут буде дещо суб'єктивним показником, оскільки реально підтвердити дані можна буде лиш опитавши більшу кількість людей.

Для валідності важливим є порівняння результатів дослідження різних аспектів теми із тим, що вийде в даному дослідженні. У даному випадку до уваги братимуться певні окремі дослідження, які враховують ті чи інші аспекти інклюзивної освіти.

#### ***Обґрунтування етичних засад проведення дослідження***

Перед проведенням опитування потрібно буде проінформувати учасників дослідження про характер дослідження, звернути їхню увагу на те, що їхня участь є добровільною і будь-якої миті може бути перервана за бажанням респондента. Під час проведення інтерв'ю обов'язковим є підписання інформованої згоди, яка гарантує використання матеріалів інтерв'ю виключно у науково-дослідницьких цілях. Також, при бажанні респондент може змінити своє ім'я на псевдонім. Інформована згода підписується у двох екземплярах, один з яких залишався у респондента, а інший – у дослідника. При бажанні, респондент може не вказувати свої особисті дані. Усі дані дослідження будуть зберігатися із дотриманням усіх принципів конфіденційності. Дослідником не фіксуватиметься прізвищ або інших ідентифікаційних даних на дослідницьких опитувальниках.



**Транскрипти напівструктурованих глибинних інтерв'ю з учнями першого класу загальноосвітньої школи № 36, з особливими потребами та без особливих потреб, а також їх вчителів.**

**Транскрипт інтерв'ю, проведеного з п. Остапом**

*Місце проведення: СЗШ 36, м. Львів*

*Дата проведення: 04.02.2021*

***-(I): Привіт, як тебе звати?***

*-(P): Остап*

***-(I): Де ти проживаєш?***

*-(P): На Науковій, чотири а*

***-(I): Добре, Скільки тобі років?***

*-(P): шість*

***-(I): Ким працюють твої батьки?***

*-(P): Моя мама працює на в укрзалізниці, мій тато працює будівником*

***-(I): Добре, чи змінював ти свій навчальний заклад?***

*-(P): Ні, не змінював*

***-(I): Скільки років ти навчаєшся зі своїми однокласниками?***

*-(P): Рік*

***-(I): Які в тебе взагалі стосунки в класі?***

*-(P): Взагалі мені подобається вчитись зі своїми однокласниками*

***-(I): Тобто, тобі з ними комфортно спілкуватися, так?***

*-(P): Так*

***-(I): Добре, скажи будь ласка хто тобі допомагає з навчанням у школі?***

*-(P): Вчителі*

***-(I): Добре, які ти предмети любиш?***

*-(P): Люблю математику, люблю там, нуу, читання, малювання там*

***-(I): Угу, добре, чи подобаються тобі твої вчителі?***

*-(P): Подобаються*

**- (I): Е:е, чи дружиш ти зі своїми однокласниками?**

**- (P): Дружу**

**- (I): Е:е, які в тебе взагалі з ними стосунки стосунки?**

**- (P): Нормальні**

**- (I): Чи допомагають тобі вони якщо є така потреба?**

**- (P): Допомагають**

**- (I): Добре, чи є в вас діти в класі з особливими потребами?**

**- (P): Є**

**- (I): Є, добре, ти спілкуєшся з певною групкою дітей чи ти зі всіма спілкуєшся?**

**- (P): З певною**

**- (I): З певною групкою дітей, які це діти?**

**- (P): Е:е, ну, першокласні**

**- (I): Так, добре**

**- (P): Я вже ходжу в перший клас**

**- (I): Угу, добре, чи виникали в тебе якісь непорозуміння, якісь конфлікти з іншими дітьми в класі?**

**- (P): Ні**

**- (I): Добре, е:е ким ти хочеш стати в майбутньому?**

**- (P): Канєшно, шо вчительом**

**- (I): Вчителем, добре, а які ти маєш хобі, чим займаєшся?**

**- (P): Я займаюсь малюванням**

**- (I): Угу, добре, дякую, скажи будь ласка, чи обладнана у вас школа належним чином для дітей, які в цьому потребуються?**

**- (P): Ну, я вам скажу, шо в нас, ну, в нас немає в класі, в нас немає в школі спеціального обладнання, ну, в нас звичайні класи**

**- (I): Добре, дякую.**

## Транскрипт інтерв'ю, проведеного з п. Мирославою

*Місце проведення: СЗШ 36, м. Львів*

*Дата проведення: 24.12.2021*

***-(I): Добрий день ! Скажіть будь ласка як вас звати ?***

*-(P): Мирослава*

***-(I): Скільки вам років ?***

*-(P): 53 роки*

***-(I): Де проживаєте ?***

*-(P): У Львові проживаю*

***-(I): Скільки часу працюєте в цій школі ?***

*-(P): Четвертий рік*

***-(I): Чи працювали ви ще в якомусь навчальному закладі раніше ?***

*-(P): Так, в іншому закладі працювала*

***-(I): Де ви проходили додаткове навчання по інклюзії ?***

*-(P): Курси проходила онлайн курси Прометей*

***-(I): Яким було ставлення інших до вашого додаткового навчання?***

*-(P): З цікавістю віднеслись*

***-(I): Скажіть будь ласка скільки саме в класі є дітей з особливими потребами ?***

*-(P): Троє з особливими потребами повільним розвитком та дефектом мовлення*

***-(I): На скільки довго працюєте з дітьми які мають особливі освітні потреби ?***

*-(P): Цього року розпочала*

***-(I): Що саме вас підштовхнуло щоб пройти додаткові курси з навчання ?***

*-(P): Прихід учнів із такими потребами*

***-(I): Як ви знаходите спільну мову з дітьми ?***

-**(P)**: Я маю великий досвід і знаходжу спільну мову з дітьми працювали у початковій школі останні роки коли поступили діти відповідними потребами

***-(I): Чи є необхідні методичні матеріали для роботи з дітьми які мають особливі потреби ?***

-**(P)**: Є звичайно я думаю що доповнення потребується є різні напрямки в плані якщо дитина вимовляє не дуже чітко може бути не розуміння

***-(I): Чи виникали коли небудь якісь непорозуміння у вас з дітьми з особливими освітніми потребами?***

-**(P)**: В загальному конфліктів немає

***-(I): Які саме відносини у батьків звичайних дітей і батьків дітей з особливими потребами ?***

-**(P)**: Відносяться з розумінням з толерантністю

***-(I): Як саме відносяться батьки звичайних дітей до дітей з особливими потребами ?***

-**(P)**: Добре відносяться

***-(I): Скажіть чи помічали ви коли небудь якісь непорозуміння чи конфлікти між звичайними дітьми і дітьми з особливими освітніми потребами ?***

-**(P)**: Ніколи

***-(I): Чи бували конфлікти між батьками інклюзивних дітей та батьками звичайних ?***

-**(P)**: На моєму досвіді не було такого

***-(I): Чи відвідують діти з особливими потребами гуртки в школі ?***

-**(P)**: В школі думаю що ні або це більше індивідуальний вибір

### **Транскрипт інтерв'ю, проведеного з п. Мирославою**

*Місце проведення: СЗШ 36, м. Львів*

*Дата проведення: 04.10.2022*

***-(I): Добрий день ! Скажіть будь ласка як вас звати ?***

-**(P)**: Мирослава Ярославівна

***-(I): Скільки вам років ?***

***-(P): 71***

***-(I): Де проживаєте ?***

***-(P): У Львові***

***-(I): Скільки часу працюєте в цій школі ?***

***-(P): 41 рік працюю в школі***

***-(I): Чи працювали ви ще в якомусь навчальному закладі раніше ?***

***-(P): Ні тільки тут***

***-(I): Де ви проходили додаткове навчання по інклюзії ?***

***-(P): Ні не проходила навчання***

***-(I): Скажіть будь ласка скільки саме в класі є дітей з особливими потребами ?***

***-(P): Троє дітей з особливими потребами***

***-(I): На скільки довго працюєте з дітьми які мають особливі освітні потреби ?***

***-(P): Третій рік***

***-(I): Скажіть будь ласка з якою саме групою дітей ви працюєте ?***

***-(P): Є хлопчик в нього затримка мови інші він ще не може вивчити букви і один хлопчик також погано говорить проблеми з мовленням***

***-(I): За якою методикою ви їх навчаєте ?***

***-(P): Мій помічник він більший тим дітьми займаються Ми визначаємо загальниці вона вже до цілей має підбирати полегшення матеріал***

***-(I): Які саме відносини у батьків звичайних дітей і батьків дітей з особливими потребами ?***

***-(P): Нормально відносяться ми склали що сидіти особливі Ми дивилися фільми мультфільми показувала про дітей особливих в мене нормально відносяться***

***-(I): А чи помічають діти що в них є однокласники які трохи відрізняються своїми потребами ?***

***-(P): Діти в принципі комунікабельні і так помічають різницю***

***-(I): Чи допомагають діти один одному якщо є така потреба ?***

***-(P): Ні. Кожен сам за себе***

***-(I): Чи приймають діти з особливими потребами участь в святкуваннях та поїздках класу?***

***-(P): Так, приймають участь***

***-(I): Чи відвідують діти з особливими потребами гуртки в школі ?***

***-(P): Один хлопчик ходить на плавання виходить на футбол він сам собі вдома сидить за комп'ютером***

### **Транскрипт інтерв'ю, проведеного з п. Галиною**

*Місце проведення: СЗШ 36, м. Львів*

*Дата проведення: 24.10.2022*

***-(I): Добрий день ! Скажіть будь ласка як вас звати ?***

***-(P): Галина Ярославівна***

***-(I): Скільки вам років ?***

***-(P): Двадцять п'ять***

***-(I): Де проживаєте ?***

***-(P): Місто Львів***

***-(I): Скільки часу працюєте в цій школі ?***

***-(P): Третій рік***

***-(I): Чи працювали ви ще в якомусь навчальному закладі раніше ?***

***-(P): Так раніше працювала також***

***-(I): Які курси ви проходили по свої спеціальності ?***

***-(P): На курсах підвищення кваліфікації***

***-(I): На скільки довго працюєте з дітьми які мають особливі освітні потреби ?***

***-(P): Третій рік. один хлопчик з затримкою психічного розвитку і дівчинка з церебральним паралічем діти такі в класі є***

***-(I): Як ви знаходите спільну мову з дітьми?***

***-(P): Нормально працюємо . та потреба такі знаходимо.***

***-(I): Чи виникали коли небудь якісь непорозуміння у вас з дітьми з особливими освітніми потребами?***

***-(P): Ні нема такого з розумінням відносяться з толерантністю***

***-(I): Які саме відносини у батьків звичайних дітей і батьків дітей з особливими потребами ?***

***-(P): Та поки діти допомагають і підтримують і пригощають***

***-(I): Чи спостерігали ви як саме комунікують між собою діти з особливими потребами?***

***-(P): Так. Досить важко.***

***-(I): А чи помічають діти що в них є однокласники які трохи відрізняються своїми потребами ?***

***-(P): Так звісно***

***-(I): Чи допомагають діти один одному якщо є така потреба ?***

***-(P): Так***

***-(I): Чи приймають діти з особливими потребами участь в святкуваннях та поїздках класу?***

***-(P): Так приймають. Наш Матвій наприклад.***

### **Транскрипт інтерв'ю, проведеного з п. Тетяною**

*Місце проведення: СЗШ 36, м. Львів*

*Дата проведення: 24.10.2022*

***-(I): Так, добрий день! Скажіть будь ласка як вас звати ?***

***-(P): Тетяна Миронівна***

***-(I): Скільки вам років ?***

***-(P): 36***

***-(I): Скільки часу працюєте в цій школі ?***

***-(P): Четвертий рік працюю***

***-(I): Чи працювали ви ще в якомусь навчальному закладі раніше ?***

***-(P): Ні тільки тут***

***-(I): Де ви проходили додаткове навчання по інклюзії ?***

-**(P)**: Навчалась на факультеті пов'язаному з інклюзією. Дуже багато має сертифікатів

**-*(I)***: *Яким було ставлення інших до вашого додаткового навчання?*

-**(P)**: Позитивне

**-*(I)***: *Скажіть будь ласка скільки саме в класі є дітей з особливими потребами ?*

-**(P)**: Одна дитина в класі позу оп повних

**-*(I)***: *На скільки довго працюєте з дітьми які мають особливі освітні потреби ?*

-**(P)**: Три роки

**-*(I)***: *Скажіть будь ласка з якою саме групою дітей ви працюєте ?*

-**(P)**: Затримка мовного розвитку інтелектуальні порушення

**-*(I)***: *Як ви знаходите спільну мову з дітьми?*

-**(P)**: Тут такий дітей потрібен особливий підхід індивідуальний дуже добре знаходимо спільну мову на уроці і поза межами уроку

**-*(I)***: *Чи є необхідні методичні матеріали для роботи з дітьми які мають особливі потреби ?*

-**(P)**: Методичні матеріали завдяки школі є тому частково

**-*(I)***: *Чи виникали коли небудь якісь непорозуміння у вас з дітьми з особливими освітніми потребами?*

-**(P)**: Ні не виникали в моєму випадку

**-*(I)***: *Скажіть чи помічали ви коли небудь якісь непорозуміння чи конфлікти між звичайними дітьми і дітьми з особливими освітніми потребами ?*

-**(P)**: У моєму класі не було такого

**-*(I)***: *Чи бували конфлікти між батьками інклюзивних дітей та батьками звичайних?*

-**(P)**: Ні не було конфліктів

**-*(I)***: *Чи спостерігали ви як саме комунікують між собою діти з особливими потребами?*



**-(P):** Так доволі важко

**-(I):** *Чи допомагають діти один одному якщо є така потреба ?*

**-(P):** Так

**-(I):** *Чи приймають діти з особливими потребами участь в святкуваннях та поїздках класу?*

**-(P):** Так

**-(I):** *Чи відвідують діти з особливими потребами гуртки в школі ?*

**-(P):** Так

### **Транскрипт інтерв'ю, проведеного з п. Настею**

*Місце проведення: СЗШ 36, м. Львів*

*Дата проведення: 24.10.2022*

**-(I):** *Як тебе звати ?*

**-(P):** Настя

**-(I):** *Скільки тобі років ?*

**-(P):** Вісім

**-(I):** *Відколи ти вчишся в цій школі?*

**-(P):** З першого до другого класу навчалася тут

**-(I):** *Ким працюють твої батьки ?*

**-(P):** Тато працює на забудові мама на розкладці а тато зараз Польщі працює

**-(I):** *Скільки років навчаєшся в цьому класі ?*

**-(P):** третій рік навчаюсь тут

**-(I):** *Хто тобі допомагає з навчанням в школі ?*

**-(P):** Руслана Анатоліївна вона мій асистент

**-(I):** *Які предмети любиш ?*

**-(P):** люблю малювання і англійську мову

**-(I):** *Чи подобаються тобі вчителі ?*

**-(P):** Так

**-(I):** *Які в тебе стосунки з вчителями?*

**-(P):** Хороші

**-(I): Чи допомагають тобі вчителі?**

-(P): Так

**-(I): Чи зручно тобі навчатися саме в цій школі?**

-(P): Так але не вистачає підйомника

**-(I): Чи дружиш ти з однокласниками ?**

-(P): Так

**-(I): Які в вас взагалі стосунки ?**

-(P): Добрі

**-(I): Чи допомагають вони тобі, якщо є потреба ?**

-(P): Так

**-(I): Ти спілкуєшся з певною групою дітей в класі чи зі всіма ?**

-(P): З всіма

**-(I): Які в тебе стосунки в класі, чого більше – хорошого чи поганого?**

-(P): Хорошого

**-(I): Чи є в тебе близькі друзі в класі?**

-(P): Так є

**-(I): Чи інші учні допомагають тобі у навчанні чи ні?**

-(P): Так

**-(I): Чи часто ти проводиш вільний час (на перервах чи після занять) з іншими учнями?**

-(P): Так часто

**-(I): Ким ти хочеш стати в майбутньому ?**

-(P): Художником

**-(I): Які маєш хобі ?**

-(P): Я люблю малювати

### **Транскрипт інтерв'ю, проведеного з п. Євою**

*Місце проведення: СЗШ 36, м. Львів*

*Дата проведення: 24.10.2022*

**-(I): Як тебе звати ?**

**-(P):** Єва

**-(I):** *Де ти проживаєш ?*

**-(P):** Вулиця Наукова

**-(I):** *Скільки тобі років ?*

**-(P):** Вісім років

**-(I):** *До навчання в цій школі, ти навчався вдома чи в дитячому садку?*

**-(P):** Я спочатку підготувалися вдома вона була і вжитку і приготувилась пішла на підготовку а потім до школи

**-(I):** *Відколи ти вчишся в цій школі?*

**-(P):** в школі навчають з першого класу

**-(I):** *Ким працюють твої батьки ?*

**-(P):** Батьки військові

**-(I):** *Чи змінював ти навчальний заклад ?*

**-(P):** Навчаюсь у цьому класі

**-(I):** *Хто тобі допомагає з навчанням в школі ?*

Мама допомагає з навчанням

**-(I):** *Які предмети любиш ?*

**-(P):** Малювання

**-(I):** *Чи подобаються тобі вчителі ?*

**-(P):** Так

**-(I):** *Які в тебе стосунки з вчителями?*

**-(P):** Добрі

**-(I):** *Чи допомагають тобі вчителі?*

**-(P):** Так

**-(I):** *Чи є в класі все необхідне, щоб ти комфортно себе почував протягом уроків та на перервах?*

**-(P):** Так

**-(I):** *Чи обладнаний у вас клас ?*

**-(P):** Так

**-(I):** *Чи дружиш ти з однокласниками ?*

**-(P):** Дружу

**-(I):** *Які в вас взагалі стосунки ?*

**-(P):** Нормальні

**-(I):** *Ти спілкуєшся з певною групою дітей в класі чи зі всіма ?*

**-(P):** Зі всіма

**-(I):** *Які в тебе стосунки в класі, чого більше – хорошого чи поганого?*

**-(P):** Хорошого

**-(I):** *Чи є в тебе близькі друзі в класі?*

**-(P):** Так

**-(I):** *Чи часто ти проводиш вільний час (на перервах чи після занять) з іншими учнями?*

**-(P):** Так

**-(I):** *Які маєш хобі ?*

**-(P):** Лікувальною гімнастикою кожен день займаюся

### **Транскрипт інтерв'ю, проведеного з п. Олегом**

*Місце проведення: СЗШ 36, м. Львів*

*Дата проведення: 24.10.2022*

**-(I):** *Як тебе звати ?*

**-(P):** Олег

**-(I):** *Де ти проживаєш ?*

**-(P):** Наукова вісім

**-(I):** *Скільки тобі років ?*

**-(P):** Дев'ять років

**-(I):** *До навчання в цій школі, ти навчався вдома чи в дитячому садку?*

**-(P):** Деколи вдома деколи навчальному садку

**-(I):** *Відколи ти вчишся в цій школі?*

**-(P):** Вчилася з першого класу

**-(I):** *Ким працюють твої батьки ?*

-**(P)**: Не знаю

-**(I)**: *Скільки років навчаєшся в цьому класі ?*

-**(P)**: Три роки

-**(I)**: *Хто тобі допомагає з навчанням в школі ?*

-**(P)**: Майже всі допомагають

-**(I)**: *Які предмети любиш ?*

-**(P)**: Люблю українську мову

-**(I)**: *Які в тебе стосунки з вчителями?*

-**(P)**: Нормальні

-**(I)**: *Чи допомагають тобі вчителі?*

-**(P)**: Так допомагають

-**(I)**: *Чи є в класі все необхідне, щоб ти комфортно себе почував протягом уроків та на перервах?*

-**(P)**: Так

-**(I)**: *Чи зручно тобі навчатися саме в цій школі?*

-**(P)**: так всього вистачає

-**(I)**: *Чи дружиш ти з однокласниками ?*

-**(P)**: Так

-**(I)**: *Які в вас взагалі стосунки ?*

-**(P)**: Добрі відносини

-**(I)**: *Які в тебе стосунки в класі, чого більше – хорошого чи поганого?*

-**(P)**: Хорошого

-**(I)**: *Які в тебе стосунки з іншими учнями?*

-**(P)**: Нормальні

-**(I)**: *Чи є в тебе близькі друзі в класі?*

-**(P)**: Так є

-**(I)**: *Ким ти хочеш стати в майбутньому ?*

-**(P)**: Не знаю

-**(I)**: *Які маєш хобі ?*

-**(P)**: Гімнатика і плавання

## Транскрипт інтерв'ю, проведеного з п. Данилом

*Місце проведення: СЗШ 36, м. Львів*

*Дата проведення: 14.10.2022*

***-(І): Як тебе звати ?***

*-(Р): Данило*

***-(І): Де ти проживаєш ?***

*-(Р): Живу на вулиці Княгині Ольги*

***-(І): Скільки тобі років ?***

*-(Р): Вісім з половиною*

***-(І): До навчання в цій школі, ти навчався вдома чи в дитячому садку?***

*-(Р): В дитячому садку навчався до школи*

***-(І): Відколи ти вчишся в цій школі?***

*-(Р): Навчався з першого класу*

***-(І): Ким працюють твої батьки ?***

*-(Р): тато працює художником*

***-(І): Скільки років навчаєшся в цьому класі ?***

*-(Р): Три роки*

***-(І): Хто тобі допомагає з навчанням в школі ?***

*-(Р): Мама і тато допомагають з навчанням*

***-(І): Які предмети любиш ?***

*-(Р): Фізкультура і хореографія*

***-(І): Які в тебе стосунки з вчителями?***

*-(Р): Нормальні*

***-(І): Чи допомагають тобі вчителі?***

*-(Р): Так*

***-(І): Чи є в класі все необхідне, щоб ти комфортно себе почував протягом уроків та на перервах?***

*-(Р): Так зручно навчатись*

***-(І): Чи дружиш ти з однокласниками ?***

*-(Р): Так*

**-(I): Які в вас взагалі стосунки ?**

-(P): Добрі

**-(I): Чи допомагають вони тобі, якщо є потреба ?**

-(P): Так допомагають

**-(I): Ти спілкуєшся з певною групою дітей в класі чи зі всіма ?**

-(P): Зі всіма

**-(I): Які в тебе стосунки з іншими учнями?**

-(P): нормальні

**-(I): Чи є в тебе близькі друзі в класі?**

-(P): Так

**-(I): Чи інші учні допомагають тобі у навчанні чи ні?**

-(P): Не помагають

**-(I): Чи часто ти проводиш вільний час (на перервах чи після занять) з іншими учнями?**

-(P): Так на перервах

**-(I): Ким ти хочеш стати в майбутньому ?**

-(P): Художником

**-(I): Які маєш хобі ?**

-(P): Я маляю

### **Транскрипт інтерв'ю, проведеного з п. Яною**

*Місце проведення: СЗШ 36, м. Львів*

*Дата проведення: 04.02.2021*

**-(I): Проводиться соціологічне опитування щодо інклюзивної освіти у молодших школах: Привіт як тебе звати?**

-(P): Яна

**-(I): Де ти проживаєш?**

Тролейбусна, вісім

**-(I): Скільки тобі років?**

-(P): Е:е, шість

**-(I): Ким працюють твої батьки?**

-**(P)**: Я не знаю

-**(I)**: *Чи змінювала ти навчальний заклад в якому ти зараз вчишся?*

-**(P)**: Ні

-**(I)**: *Скільки років ти навчаєшся в своєму колективі?*

-**(P)**: Майже один

-**(I)**: *Які в тебе стосунки взагалі в класі?*

-**(P)**: Добрі

-**(I)**: *Хто допомагає з навчанням в школі?*

-**(P)**: Вчителька

-**(I)**: *Чи подобаються тобі твої вчителі?*

-**(P)**: Мені подобаються

-**(I)**: *Які взагалі предмети ти любиш?*

-**(P)**: Фізкультуру і англійську

-**(I)**: *Угу, добре, чи дружиш ти з однокласниками? Чи дружиш ти зі своїми однокласниками?*

-**(P)**: Так

-**(I)**: *Які в вас взагалі стосунки?*

-**(P)**: В нас в класі добрі стосунки, в нас дружній клас

-**(I)**: *Чи допомагають твої однокласники тобі, якщо є така потреба?*

-**(P)**: Так

-**(I)**: *Чи є в вас діти з особливими потребами?*

-**(P)**: Так

-**(I)**: *Чи виникали у тебе якісь непорозуміння з іншими дітьми в класі?*

-**(P)**: Конфлікти виникали ,деколи

-**(I)**: *Добре, ким ти взагалі хочеш стати у майбутньому?*

-**(P)**: Продавцем морозива

-**(I)**: *Добре, скажи будь ласка, ти маєш якісь хобі?*

-**(P)**: Так

-**(I)**: *Які?*

-**(P)**: Малювати там, співати, танцювати



***-(I): Угу, добре, скажи будь ласка, чи обладнаний у вас клас?***

***-(P): Немає спеціальних ліфтів і також немає пандусів***

***-(I): Добре, дякую***