МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА

Надія Ашиток

СУПЕРЕЧНОСТІ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПІДХОДИ ДО ЇХНЬОГО ПОДОЛАННЯ

М о н о г р а ф і я

Дрогобич
2021

УДК 141.7:37 А 77

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 3 від 27.02. 2020 року)

Рецензенти:

Островська К. О, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Львівського національного університету імені Івана Франка;

Квас В. Г., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка;

Кемінь В. П., доктор педагогічних наук, професор, директор інституту іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Ашиток Надія.

А 77 **Суперечності розвитку спеціальної освіти та підходи до їхнього подолання :** монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка 2021. 354 с.

ISBN 978-966-384-421-3

Монографія присвячена вивченню актуальних проблем спеціальної освіти. Автор осмислює суперечності розвитку цього різновиду освіти, вивчає підходи до їх подолання.

Для викладачів, учителів, студентів і широкого кола зацікавлених читачів.

ISBN 978-966-384-421-3

© Редакційно-видавничий відділ
ДДПУ імені Івана Франка, 2021
© Н.І.Ашиток, 2021

ЗМІСТ

Передмова…… 5

Розділ 1. Методологічні засади дослідження проблеми суперечностей у розвитку спеціальної освіти

1.1. Поняття суперечності в педагогічних дослідженнях…… 9
1.2. Основні суперечності розвитку спеціальної освіти……. 23

Розділ 2. Підходи до подолання суперечностей розвитку спеціальної освіти. Парадигмальний підхід

2.1. У пошуку методологічних засад: підходи до подолання суперечностей спеціальної освіти……..… 33

2.2. Парадигмальиий підхід вивчення суперечностей як методологічний регулятив педагогічної науки та практики спеціальної освіти……...…. 40
2.3. Гуманізм як стратегія розвитку спеціальної освіти…… 50
2.4. Розвиток гуманістичних ідей у спеціальній освіті: еволюція парадигм і суперечності їхнього становлення…….. 67

Розділ 3. Системний підхід до вивчення і подолання суперечностей спеціальної освіти

3.1. Вивчення суперечностей у системі освіти у працях науковців 105
3.2. Суперечності взаємодії між підсистемами освіти з позиції системного підходу…… 110
3.3. Системний підхід до вивчення суперечностей в організації педагогічного процесу……..... 166

Розділ 4. Суперечності розвитку спеціальної освіти з позицій особистісного та соціально-орієнтованого підходів

4.1. Суперечливість взаємодії між освітою і суспільством, між учасниками освітнього процесу як предмет вивчення……. 196
4.2. Суперечності організації освітнього процесу з точки зору особистісного та соціально-орієнтованого підходів ……. 217
4.3. Соціальна парадигма як основа сучасної спеціальної освіти з позиції особистісного підходу……. 232

Розділ 5. Культурологічний та аксіологічний підходи до подолання суперечностей розвитку спеціальної освіти

5.1 Аксіологічний підхід до подолання суперечностей розвитку спеціальної освіти…… 248

5.2 Суперечності розвитку спеціальної освіти у культурологічному аспекті…….. 279

Висновки…… 323

Література…….. 328

П Е Р Е Д М О В А

Необхідність теоретичного осмислення та узагальнення здобутків реформування спеціальної освіти в Україні зумовлена складністю і суперечливістю практики цього процесу протягом останніх десятиліть пострадянської історії. Осягнення причин виникнення суперечностей та пошук ефективних шляхів їх подолання є передумовою побудови якісної і конкурентоздатної вітчизняної освіти, а у її складі – і спеціальної освіти, на основі збереження фундаментальних засад та відповідності актуальним потребам суспільства, що сприятиме забезпеченню для України місця серед провідних країн світу, її міжнародного престижу як країни високоосвічених і культурних громадян. Про необхідність роботи у цьому напрямі попереджав ще у 1996 році Жак Делор у доповіді Міжнародній комісії з питань освіти для XXI століття: «У наступному столітті будуть переважати глобальні процеси, що породжують стійкі суперечності, які потрібно буде долати – суперечності між глобальним і локальним, загальним та індивідуальним, традиціями і сучасністю, перспективними і найближчими завданнями, конкуренцією і рівністю можливостей, необмеженим розширенням знань та обмеженими можливостями людини засвоювати їх, суперечності між духовним і матеріальним. При всьому різноманітті культур і соціальних систем залишається загальна для всіх проблема відтворення демократичного ідеалу, здатного генерувати і підтримувати почуття солідарності всіх людей» [218].

Проблеми освіти на сучасному етапі вивчаються і досліджуються ученими з позицій постнекласичного (В. Цикін); компетентнісного (Н. Ашиток, М. Головань, І. Драч); синергетичного підходів (Є. Бондаревська, М. Богуславський, В. Громико, Л. Зоріна, Г. Корнетов, Л. Новикова, Т. Назарова, А. Саранов, С. Шевельова) та ін. Проблемами удосконалення освіти для дітей-інвалідів займались І. Бех, В. Бондар, Т. Бондар, В. Бондаренко, Л. Борщевська, І. Доброскок, А. Колупаєва, М. Култаєва, В. Ляшенко, Л. Одинченко, Є. Постовойтов, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. Світоглядно-ціннісні

засади сучасної освіти обґрунтовались науковцями В. Андрущенком, В. Бехом, Т. Бірюковою, В. Бондарем, М. Бурбулесом, В. Вікторовим, Б. Гершунським, В. Горшковою, А. Гофроном, Н. Гусинським, О. Дольською, І. Зязюним, С. Клепком, М. Конохом, К. Корсаком, В. Кременем, М. Култаєвою, В. Лутаєм, О. Ляшенком, А. Мельниченком, О. Пометун, М. Романенком, Ю. Турчаніновою, І. Фомічовою, А. Шевцовим, Н. Щубелкою та ін. Окремі аспекти проблем інвалідів (професійна орієнтація, професійна підготовка, працевлаштування інвалідів) висвітлювали українські науковці та практики – Н. Голова, С. Корнієнко, М. Талан, Е. Тарасенко, В. Тарасун, С. Федоренко, а також російські вчені, серед яких Н. Гусєва, С. Кавокін, Е. Наберушкіна, О. Ярська-Смирнова та інші.

Складність розв'язання проблем освіти зумовлена тим, що Україна змушена долати як глобальні і внутрішньодержавні суперечності розвитку освіти загалом, так і спеціальної освіти зокрема, у важких політичних, економічних та соціальних умовах. Вітчизняна система освіти опинилася у стані нестійкого, нестабільного розвитку. В державі існує історично сформована система навчання дітей з особливими освітніми потребами, яка поповнилася інноваційною формою навчання, пов’язаною з реалізацією вимог інклюзії до загальноосвітньої школи. Становлення цієї форми відбувається на основі досягнень загальної та спеціальної освіти при їхній тісній взаємодії і взаємодоповненні. У певному сенсі поява інклюзивної форми навчання є етапом розвитку загальноосвітньої та спеціальної освіти, що необхідно методологічно обґрунтувати й методично забезпечити. На сьогоднішній день зазначена форма, з одного боку, сприймається як потреба часу, а з іншого – аналіз її становлення свідчить про те, що цей процес має суперечливий характер, часто відбувається шляхом спроб і помилок і не завжди дає конструктивні результати. Як наслідок, це вимагає проведення спеціальних досліджень про роль суперечностей з метою виявлення їхніх негативних і позитивних впливів. У зв’язку з цим у педагогічній науці виникла потреба в методологічних ідеях, на основі яких можна було б пояснити суперечливий характер та неоднозначний стан розвитку соціальних феноменів, до яких

належать освіта, слабка прогнозованість майбутнього, складність пошуку конструктивних шляхів в еволюції. Вивчення ролі суперечностей у розвитку освітніх систем, покликаних забезпечити освіту і виховання дітей з особливими освітніми потребами, ще не проводилося. Навіть сьогодні не існує детальної класифікації суперечностей, що виникають під час модернізації освіти.

У педагогічній науці робляться лише перші кроки в осмисленні проблеми суперечностей у сфері освіти. Цією проблематикою займались В. Андрушко, М. Качуровський, В. Ковальчук, В. Коновальчук, М. Костецька, О. Матвієнко, О. Мещанінов, Н. Скотна, О. Якимчук, І. І. Якухно та ін. Суперечності, які супроводжують процес реформування спеціальної освіти, аналізувались у працях С. Альохіна, І. Вачкова, Г. Гаязової, Р. Султанової, І. Шавалієвої, С. Гусєвої, С. Жубкової, Н. Загороднікової, Т. Кузьмічової, О. Кобзєвої, Т. Овчиннікової, окремі суперечності в становленні цього виду освіти в Україні – у дослідженнях Н. Альчикової, Н. Василенко, В. Гафткович, О. Гордійчук, В. Григоренко, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, І. Остапйовської, В. Синьова, Л. Співак, Л. Черніченко та ін. Також цій проблемі присвячені монографії О. Усольцева (у сфері фізики) та В. Нікітіна (у сфері освітньої політики). Суперечності освіти вивчались у дисертаціях Н. Рябкової, В. Полякової, К. Грачова, у статтях А. Гіна, А. Дмитрієва, Т. Дорохової, Ю. Маркової, В. Ковальчук, М. Костецької, Є. Хрикова.

Незважаючи на те, що існують праці, присвячені вивченню окремих аспектів впливу суперечностей та їх ролі в розвитку спеціальної освіти та інклюзивної форми навчання, що виникла на стику спеціальної і загальної освіти, до теперішнього часу ґрунтовні дослідження в цьому напрямі не проводилися: не окреслені суперечності, що виникають під час реформування, не розкриті причини та джерела виникнення і, найголовніше, не описані підходи до конструктивного розв'язання. Зазначене зумовило вибір напряму нашого дослідження. Саме цим пояснюється і мета нашого дослідження, у якому основна увага зосереджується на виділенні суперечностей у межах становлення інноваційної форми навчання та наслідках їх нерозв’язання у контексті розвитку спеціальної освіти

загалом. Дослідження цієї проблематики сьогодні набуло особливої актуальності, адже однією із суперечностей, яку необхідно подолати, є та, що виникає між процесами, які стимулюють становлення і розвиток сучасної спеціальної освіти, та відставанням науково обґрунтованих механізмів розв'язання цього завдання. Ця невідповідність і визначила тему нашого дослідження.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження стали праці українських учених – І. Беха, В. Бондаря, В. Засенко, В. Кременя, В. Лугового, В. Синьова, М. Супруна, В. Огнев'юка, М. Шеремет та інших. Певною мірою теоретичною базою дослідження є висновки та рекомендації сучасних учених у галузі теорії та історії педагогіки, модернізації освіти, у тому числі спеціальної: Р. Арцишевського, Г. Балла, М. Богуславського, Є. Бондаревської, Т. Бондар, С. Васіна, О. Вознюка, Г. Давиденко, В. Загвягінського, Х. Замського, І. Кузави, І. Калашнікової, М. Малофєєва, І. Малишевської, О. Мартинчук, М. Михальченка, І. Немчинова, В. П. Покася, О. Попової, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка, В. Ярошовця та ін. Теоретико-методологічною основою наукових пошуків стали сучасні філософські ідеї про суперечності як джерело розвитку соціальних систем (О. Авер'янов, К. Завадський, В. Кирилов, А. Міклін, А. Пригожин, Е. Юдін та ін.); системно-діяльнісна і синергетична концепція інновацій в освіті (О. Князєва, В. Краєвський, С. Курдюмов, І. Пригожин, В. Радіонов, М. Рожков, В. Слободчиков, В. Сластьонин та ін.); базові положення концепцій супроводу розвитку дитини у педагогічному процесі (Ш. Амонашвілі, З. Васильєва, О. Газман, Н. Битянова, А. Тряпіцина та ін.).

У цій роботі почасти розглянуті лише деякі з суперечностей розвитку спеціальної освіти, окреслюються лише окремі підходи до їхнього розв'язання. Актуальність її теми незаперечна, адже освіта визначає не лише долю окремих людей, а й майбутнє народу.

РОЗДІЛ 1.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СУПЕРЕЧНОСТЕЙ У РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Поняття суперечності в педагогічних дослідженнях

Стан системи спеціальної освіти на початку XXI століття прийнято визначати як кризу, що зумовлена критичним переосмисленням її традиційних ціннісних засад, ускладненнями у сфері матеріального забезпечення, відставанням якості спеціальної освітньої допомоги від змін соціальних потреб. Визнання недоліків цієї системи викликало необхідність її реформування. В останні кілька десятиліть завдяки новим установкам держави в екстремально короткий історичний термін були зняті рамки ізольованої системи навчання дітей з особливими освітніми потребами, усунені соціально-політичні та ідеологічні перешкоди, що стримували розвиток спеціальної освіти як системи допомоги та розвивальної освіти, розширені, порівняно з радянським періодом, права батьків; проголошена свобода вибору ними форм навчання [100], почали створюватися нові форми освітніх структур. Унаслідок принципової зміни соціального замовлення та радикальних перетворень в освітній галузі виникла необхідність осмислення нових соціальних установок на всіх рівнях, в усіх аспектах.

Об’єктивна неможливість негайного розв'язання нового історичного надзавдання з боку фахівців призвела до того, що в дефектологічній теорії виникла потреба досліджувати численні суперечності, які зумовлені безпрецедентною швидкістю кардинальних змін у розвитку спеціальної освіти, глибиною та обтяжливим поєднанням.

Не всі суперечності однакові за ступенем впливу. У дослідницькій практиці під суперечністю прийнято розуміти взаємозв’язок між двома категоріями, протилежностями, що репрезентується в антагонізмі, протиборстві. У логіці це

вважається неприпустимим, проте в діалектиці суперечності є невід'ємною ознакою будь-якого об'єкта, без них неможливий не лише розвиток, а й існування самого об'єкта. В освітній практиці під суперечностями часто розуміються ситуації, коли є необхідність задовольнити протилежні вимоги. Такі діалектичні суперечності можуть належати до тих, розв'язання яких неможливе, хоча це вимагається. Будь-яка спроба подолання цих суперечностей призводить до змін об'єкта й появи нових, подолання у якісно іншій формі, що є основою трансформації об'єктів, стимулами їхніх змін. При цьому важливо, щоб ці зміни були конструктивними й узгоджувалися із загальною метою освітнього процесу.

Виділяють кілька видів суперечностей: внутрішні та зовнішні, антагоністичні й неантагоністичні. Внутрішні – це суперечності, що виникають між елементами системи. Відповідно зовнішніми є міжсистемні суперечності. Під антагоністичними розуміють непереборні суперечності. Неантагоністичні суперечності долаються шляхом компромісного рішення.

Звісно, суперечності притаманні таким відкритим і складним системам, як освітні. Вся освітня система пронизана суперечностями. Переважно в її межах поширені внутрішні суперечності, що виникають між елементами системи. Наприклад, до суперечливих належать різні розуміння мети, інтересів особистості й суспільства, трактування оцінювання тощо.

Суперечність між інтересами людини та держави – основна в освітньому процесі. Інтереси, як і потреби, є рушійними силами діяльності, поведінки і вчинків людей. Про необхідність врахування інтересів людей писав Ґеорг Вільгельм Фрідріх Ґегель: «Інтереси рухають життям народів». Клод Адріан Гельвецій вважав інтерес основою життєдіяльності суспільства, існування держави і звичаїв. Інтерес – це себелюбство, проте

його не варто кваліфікувати лише як недолік. Себелюбство притаманне кожній людині. Воно може бути і недоліком, і чеснотою, залежно від ситуації та оцінки людей. Інтерес – це чарівник, який змінює на очах у всіх істот вигляд і значення будь-якої речі [60]. Цікавою є думка Джеремі Бентама, який також надавав великого значення інтересам. Проте він не зводив їх до інтересів суто особистих і виступав проти того, щоб інтерес окремої особистості розглядати як протиставлений суспільному. Учений вважав суспільний інтерес абстрактним, оскільки це лише сукупність індивідуальних інтересів, а от інтереси конкретної людини є єдино реальними. Однією з важливих умов розвитку суспільства та держави є узгодженість інтересів особистості, соціальних груп, національних спільнот, народів, а одним зі способів досягнення такої узгодженості – є прищеплення представникам молодого покоління навичок і вмінь поєднувати свої інтереси з інтересами інших людей, узгоджувати свої прагнення з інтересами держави.

Наведемо приклади внутрішніх і зовнішніх суперечностей. До внутрішніх належать такі:

1. Між необхідністю постановки діагностично кінцевої мети освіти і неможливістю її поділу на окремі, діагностично цільові компоненти (проблема відбору змісту). Технологізація освіти вимагає постановки діагностичних цілей навчання, що уможливлюють алгоритмізувати діяльність вчителя і, як наслідок, значно підвищити ефективність його роботи. При поділі загальних освітніх цілей на окремі діагностично цільові компоненти і визначення механізмів, які сприяють їх досягненню, починає проявлятися випадковий, імовірнісний характер педагогічного процесу. Це призводить до того, що кінцевий результат може не узгоджуватися з чітко визначеною метою. Крім того, система має властивості, що не притаманні окремо жодному з її елементів. При дослідженні окремих елементів (адже неможливо досліджувати систему у її цілісності,

не поділивши її на складові) обов’язково не охоплюється те, що становить суть самої системи. У педагогіці це «щось» найчастіше і є основою, без якої елементи так і залишаються лише сукупністю, що не має тієї якості, яку ставили за мету осягнути. Ця проблема втрати суті цілого при діагностиці окремих проявів є найслабшою ланкою в педагогічній теорії.

2. Суперечності між вимогами до професійних та особистісних якостей учителя і неможливістю їх реалізації на практиці. Глибинна причина проблеми полягає у тому, що професія вчителя, з одного боку, є творчою, це робота для окремих подвижників, тих, хто служить ідеям і готовий до цього служіння. З іншого – ця професія є масовою, а професійна діяльність стандартна, що робить можливим її перевірку за окресленими параметрами. Масовість і стандартність роботи вчителя пов’язана зі змінами у ролі науки та освіти у наш час. Ще понад півстоліття тому С. Лем передбачав [346], що науково-технічний прогрес зумовить необхідність нескінченної кількості вчених, щоб рівномірно «покривати» сферою знань сферу невідомого. Через деякий час Людство не зможе забезпечити всі напрями, оскільки для цього потрібно буде вчених більше, ніж людей на Землі. Настане криза науки. В освітній сфері фахівців має бути не менше.

3. Суперечності між необхідністю управління системою з метою підвищення ефективності її роботи і збільшенням формалізації і бюрократизації, які супроводжують цей процес і значно зменшують ККД роботи системи. Ця проблема випливає з суперечності між синергетичною природою системи освіти та кібернетичною природою управління. Позиція чиновника зрозуміла: різноманітність керованого об’єкта має бути нижчою від різноманітності керуючого суб’єкта. Якщо свою різноманітність управління сприймає як еталонну, то вихід один – спростити різноманітність керованої системи до власної. Індустріальне та постіндустріальне суспільство набуває ролі

менеджера, воно намагається поставити на контроль процес відтворення цивілізації, як це йому вже вдалося зробити у сфері матеріального виробництва. Проте оскільки цей процес не бажає зводитися до кінцевого набору технічних, однозначно вимірюваних і порівнюваних характеристик, його намагаються спростити. У цьому – основна ідея менеджменту освіти. Учитель більшу частину своєї енергії витрачає на написання численних звітів, а не на виконання прямих педагогічних обов'язків.

Зовнішніми суперечностями вважають такі:

1. Між вимогами суспільства і результатом. Вимоги суспільства визначили появу і розвиток освітньої системи, є її рушійною силою. Соціальний розвиток суспільства незмінно детермінує необхідність змін цієї системи. Розвиток цивілізації не відбувається лінійно: періоди застою (наприклад, час середньовіччя) чергуються з періодами бурхливого розвитку (наприклад, епоха Відродження). За часів застою (зокрема, як це було властиво нашій країні у 70–80 – х роках XX століття) освітні системи цілком задовільно виконують соціальне замовлення, оскільки воно не змінюється, і система цілком успішно пристосовується до умов функціонування. У періоди бурхливого розвитку система освіти перестає встигати за запитами суспільства. Платою за такий нестримний ріст, крім усього іншого, є криза освіти як соціального інституту. Сьогодні ця криза охоплює всі, без винятку, країни, проте відбувається у них із національною специфікою. Головними стають не самі знання, а вміння реалізувати їх на практиці, знайти потрібну інформацію в потрібний момент та ефективно нею скористатися. Формування вмінь з пошуку знань відбувається протягом всього періоду навчання, що актуалізує наступність між дошкільним закладом, початковою та основною школами, яка була і залишається предметом дослідження учених і методистів [213, 14–23; 208; 260]. Окреслена проблема щодо наступності притаманна реформуванню спеціальної освіти, оскільки впровадження

інклюзивної форми навчання у загальноосвітніх середніх школах приречене на фіаско, якщо одночасно з цим не відбудуться зміни у дошкільній освіті (адже готовність до школи формується саме у закладах цього різновиду освіти) та вищій освіті, мета якої – підготувати фахівців до роботи в інноваційних закладах. І хоча ці проблеми значною мірою є внутрішніми щодо освітньої системи, доцільно розглядати їх саме в контексті зовнішньої суперечності, оскільки внутрішні негаразди спричинені впливом ззовні – в цьому випадку ініціюванням реформування з боку держави та зміни уявлень на освіту дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями у суспільній свідомості.

2. Між необхідністю відбору здібних людей для роботи у системі освіти і неможливістю їх залучення до освітньої діяльності. Якщо престижність роботи у певній галузі низька і на робочі місця немає конкуренції, знижується не лише загальний рівень професійної підготовки працівників, а й обмежується їх вибір за віком, статтю, загальним рівнем інтелектуального розвитку тощо. І річ не лише в престижності, але й, як слушно зазначає Євген Свєт, завідувач відділення педагогічної реабілітації Київського міського Центру соціальної, професійної та трудової реабілітації інвалідів: «Молодь не хоче йти вчитися за спеціальністю дефектолога, оскільки психологічне навантаження при роботі з дітьми-інвалідами – колосальне, а зарплатня – мізерна» [205].

3. Між необхідністю отримання швидких освітніх результатів і значним часом відстроченого зворотного зв’язку між суспільством і педагогічною системою. Суспільство формулює замовлення педагогічній системі. Навіть якщо б це замовлення було ідеальним – чітким і конкретним (а насправді, як правило, воно подається в загальних рисах, неконкретних і розпливчастих), навіть якщо були б створені всі необхідні умови для реформування: з самого початку існувала б необхідна для

цього матеріальна база, здійснювалися у повному обсязі фінансування та підготовка кваліфікованих фахівців, результат можна отримати лише через тривалий період часу, за який це замовлення, як правило, застаріє. Неможливо запропонувати ефективний довгостроковий прогноз, наприклад, на кількість певних фахівців з урахуванням потреб ринку праці, на конкретні їх компетенції, передбачити наперед, наскільки успішною буде вітчизняна інклюзивна форма освіти в майбутньому. Часткове врегулювання цієї суперечності можливе за допомогою ознайомлення з досвідом країн, у яких подібна форма освіти уже має певні результати.

Крім розробленої в межах діалектики класифікації, за якою суперечності поділяються на внутрішні і зовнішні, антагоністичні і неантагоністичні, існують інші класифікації. Феномен «суперечність» аналізують за цілями, інтересами, формами організації освітнього процесу, рекомендаціями, підходами подолання [209, 107–149]. Суперечності класифікують за змістом та рівнем об'єктивності (суб'єктивні, об'єктивні, суб'єктивно-об'єктивні та об'єктивно-суб'єктивні) [312], за аспектами, що передбачають виділення та обґрунтування суперечностей при проєктуванні освітньої системи та у межах уже спроєктованої системи для її подальшого розвитку і вдосконалення [56, 97–104], за приналежністю до систем (міжсистемні і приватні), за складністю (прості і складні) [56, 97–104], за рівнями (за однією з класифікацій виділяють суперечності, які виникають на методологічному, нормативно-правовому, методичному рівнях) [156, 19–42], а за іншою – на соціально-педагогічному, науково-педагогічному і науково-методичному рівнях [303] та ін.

Відомі класифікації, у яких описують три групи суперечностей: ресурсів, невідповідності, свідомості [36; 303]; чотири групи: суперечності між вимогами сучасних соціально-економічних і суспільно-політичних чинників до освітнього процесу та його реальним станом; суперечності процесу

формування і розвитку особистості громадянина і патріота; суперечності власне педагогічного характеру; суперечності, що мають епізодичний характер і викликані суб’єктивними факторами [107] та ін.

Суперечності ресурсів, суперечності невідповідності і суперечності свідомості [36] розглянемо детальніше. Суперечності ресурсів проявляються в процесі фінансово-економічного, правого, кадрового забезпечення освіти. До них належать суперечність між необхідністю для суспільства змін у системі освіти та обмеженими матеріальними ресурсами, що виділяються на ці зміни. Поглиблення цієї суперечності є індикатором загальної недооцінки суспільством та його політичних інститутів значення освіти у розв'язанні як сучасних, так і майбутніх економічних, політичних, соціальних та інших проблем. Суперечності невідповідності виникають при взаємодії системи освіти з соціальними інститутами. Йдеться про суперечність між розвитком освітніх потреб суспільства і неможливістю їх задоволення традиційними методами та формами навчання. Суперечності свідомості є внутрішніми суперечностями власне освітньої системи: вони виникають при зміні її окремих елементів. Ці елементи вступають у конфлікт з більш консервативними або різноспрямованими елементами. Так, наприклад, цілі розвивального та особистісно-орієнтованого навчання вступають у суперечність з формами оцінювання знань випускників з різними освітніми потребами.

Серед суперечностей невідповідності і свідомості можна виділити суперечності між збільшенням обсягу інформації, що становить змістову основу навчання, та обмеженим ресурсом часу на її засвоєння; між необхідністю організації творчої діяльності учнів і репродуктивним характером сформованих форм і методів навчання; між тим, як відбувається впровадження нових інформаційних технологій у процес навчання і консервативністю освітньої системи; між масовим характером

навчання і необхідністю врахування індивідуальних особливостей учнів тощо. Узагальнення цих суперечностей дає нам змогу об’єднати їх в одну невідповідність між прагненням освітньої системи до статичного стану і динамічною природою поставлених цілей. Дійсно, зміст освіти прагне охопити певний кінцевий інформативний інваріант, засвоєння якого уможливить сформувати необхідні якості особистості учня, а освітні технології будуть містити алгоритм засвоєння цього змісту, тоді як мета освіти (виховання творчої особистості та її розвиток, задоволення пізнавальних потреб) безперервно змінюється.

Деколи внутрішні суперечності посилюються зовнішніми. Наприклад, масовий характер навчання виключає індивідуальний підхід, ця внутрішня суперечність посилюється зовнішньою – суспільство вимагає щоразу більш значних результатів від системи освіти при щоразу менших витратах на її утримання. Зрозуміло, що індивідуальний підхід до навчального процесу вимагає додаткового часу і значних зусиль педагогічного складу. Масовий характер навчання у цьому випадку значно економніший. Проте і тут можливе часткове подолання суперечності (наприклад, шляхом проведення бесід з окремими учнями, консультації, надання індивідуальної допомоги у конкретній роботі, використання роздаткового матеріалу тощо). І, попри все, зазначена суперечність ніколи не буде розв'язана остаточно. Вона належить до системних, позаяк притаманна будь-якій освітній системі.

Поняття системної проблеми виступає в сучасній теорії системного аналізу як одне з основних [214]. Проблемам такого типу властива слабка структурованість, конфліктність, невизначеність, неоднозначність, наявність ризику, багатоаспектність, комплексність, здатність до саморозв’язання, еволюційність [Там само]. Розглянемо деякі з названих характеристик детальніше та доповнимо їх зауваженнями у контексті проблем реформування освіти.

Слабка сруктурованість. В. Новосельцев виокремлює слабко структуровані проблеми, що «містять як якісні, так і кількісні елементи, причому якісні, маловідомі, невизначені сторони мають тенденцію домінувати» [214, 19]. Протилежними є чітко структуровані проблеми, для опису яких можна використовувати математичний апарат. Певна річ, більшість проблем, що виникають у процесі розвитку і функціонування педагогічних систем, є або слабко структурованими, або неструктурованими. Щоб їх охарактеризувати, потрібен лише приблизний словесний опис. Ці проблеми породжують суперечності між необхідністю виявлення кількісних залежностей між елементами педагогічної системи і якісним характером взаємодії між ними, що неможливо звести до формального оцінювання. До слабко структурованих, наприклад, належить розмаїття індивідуальних здібностей дітей та їхніх можливостей за психофізичним потенціалом. У контексті зазначеного виникає антагоністична суперечність між масовим характером навчання і необхідністю врахування індивідуальних особливостей цих учнів.

Конфліктність. Ця системна проблема визначається «іманентним прагненням природи і суспільства до свого розвитку і завжди обмеженими можливостями практичної реалізації цього прагнення» [214, 20]. У системі освіти така суперечність виражається, наприклад, у прагненні держави отримати максимальний результат (щоб наша освітня система була найліпшою в світі) при мінімальних витратах (при фінансуванні за залишковим принципом). Цю суперечність, як і багато інших, що виникають у процесі розвитку освіти, можна розв'язати лише шляхом компромісу між вимогами суспільства до освіти та врахуванням фінансових можливостей держави. Зрозуміло, що цей компроміс має бути виваженим, оскільки існує межа, переступати яку не варто – непродумані обмеження у фінансуванні можуть призвести до руйнування або редукування освіти або деяких її ланок.

Невизначеність. Описуючи цю ознаку, В. Новосельцев зазначає: «Врахувати заздалегідь всі ситуації, на які доведеться натрапити при розв'язанні системної проблеми, неможливо. Як показує досвід науково-дослідних робіт, апріорі виявлена частина системної проблеми несе в собі не більше 5–10 % від загального обсягу інформації, необхідної для її розв'язання, а інша частина прихована від дослідника і починає проявлятися лише в процесі самого дослідження» [214, 21]. Щодо освітніх систем, ця проблема може бути сформульована в суперечності між потребою отримання значного обсягу інформації, необхідної для визначення стану цих систем, і прийняття оптимального управлінського рішення, та обмеженістю ресурсів (часових, фінансових, енергетичних, матеріальних), недостатніх для збору такої інформації. Дійсно, неможливо заздалегідь передбачити всі проблеми, що виникнуть під час реформування освіти при впровадженні інклюзивної форми навчання, та запобігти їх виникненню. Проте ті суперечності, які окреслились та стали «визначеними», необхідно розв'язувати своєчасно.

Неоднозначність. Вибір кращого способу подолання суперечності часто неможливий науковими, логічними методами. У зв’язку з цим виникає суперечність між необхідністю наукового обґрунтування отриманого педагогічного результату з метою подальшого прогнозування поведінки керованої системи і неповторністю умов, які не дають можливості здійснити цей прогноз з великим ступенем вірогідності. Неможливість однозначного прогнозування результатів педагогічних інновацій зумовлює наявність ризику, пов’язаного з можливими втратами вкладених фінансових, матеріальних та інших ресурсів без отримання бажаного результату. Завжди існує суперечність між необхідністю фінансування інноваційних змін в освітній системі та високою ймовірністю марної втрати коштів. Крім того, деколи інновації освіти, які пропонуються «згори», спрямовуються не на отримання освітнього результату (ймовірність досягнення якого

не завжди є стовідсотковою, крім того, цей результат важко виміряти), а мають на меті «оптимізацію» фінансових витрат. Такий підхід є доцільним і виваженим, якщо при зменшенні витрат різниці в освітньому результаті немає або функціонування освітньої системи поліпшилося. Проте існує ризик отримання гіршого результату, і тоді можуть початися незворотні негативні процеси, які зупинити буде вкрай витратно. Виникнення зазначеної суперечності можливе під час впровадження в загальноосвітні заклади інклюзивної форми навчання. Непродумана економія коштів на впровадження цієї інновації та обмеженість фінансування уже чинної системи спеціальної освіти може призвести до непередбачуваних наслідків.

Багатоаспектність. Розв’язання будь-якої вузької, на перший погляд, проблеми в освіті породжує низку нових економічних, соціальних, моральних та інших проблем. Зазначене пов’язане з тим, що система освіти має зв’язок з усіма сферами людської діяльності, вона багатогранна і багатоаспектна. Спрощення завдання шляхом виключення несуттєвих аспектів може призвести до помилок і протилежного результату. На основі цього виникає суперечність між необхідністю локалізації освітньої проблеми та багатоаспектністю функціонування освітньої системи, яка не дає змоги здійснювати необхідні спрощення. Ця проблема при впровадженні інклюзивної форми навчання в загальноосвітні заклади представлена, наприклад, суперечністю між прагненням зосередити увагу на реалізації освітніх та інших послуг лише для дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями й потребою при цьому враховувати специфіку розвитку інших дітей. Загалом унаслідок спрощеного підходу до впровадження зазначеної моделі навчання в загальноосвітніх закладах та неврахування багатогранності і багатоаспектності освітніх систем може виникати суперечність між загальною та спеціальної освітою [93, 56–61].

Системні суперечності, як правило, антагоністичні і не підлягають розв'язанню взагалі: вибір шляху їх подолання не призводить до негайного розв’язання, навпаки, деколи вони є причиною загострення ситуації. Проте оскільки система повинна існувати при наявності деяких із цих суперечностей (як ми вже зазначали, така ситуація для освіти типова), на практиці вони репрезентуються у формі неантагоністичних і відображають периферійність антагоністичної проблеми. Оскільки неантагоністичні суперечності можна розв'язати, виникає ілюзія подолання. При цьому неантагоністичні суперечності дійсно розв'язуються, хоча антагоністичне ядро проблеми залишається і породжує нові неантагоністичні суперечності. Наприклад, проблеми об’єктивності оцінювання зумовлені антагоністичною суперечністю між необхідністю створення загальних еталонів оцінки освітніх результатів та унікальністю кожної особистості, її психофізичних особливостей, що принципово відкидає однотипність шаблонів оцінки для всіх учнів. Розв'язати цю суперечність можна на основі впровадження чітко сформульованих вимог до системи оцінювання для різних категорій дітей. Згідно із документом «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», система оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами має бути стимулюючою [242]. А відмінність в оцінюванні та обсязі засвоєних знань при закінченні учнями освітнього закладу відображена в документах про освіту – свідоцтві або атестаті, які отримують випускники. Відповідно до пункту 3.2. «Положення про індивідуальну форму навчання» та пункту 3.12 «Положення про спеціальні класи у загальноосвітніх навчальних закладах», особи, які навчалися за індивідуальною формою або у спеціальних чи інклюзивних класах, у тому числі за програмами для дітей з порушеннями розумового розвитку, отримують свідоцтво про базову загальну середню освіту, а також атестат про повну загальну середню освіту. Проте в

додаток до свідоцтва або атестата вносяться лише ті предмети, які вивчав учень. Для осіб, звільнених від державної підсумкової атестації, в додаток до свідоцтва про відповідний рівень освіти вносяться річні бали та додається запис «звільнений». Постановою Кабінету Міністрів України від 27 вересня 2016 р. за № 671 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України» зазначено, що особам з порушеннями розумового розвитку видається свідоцтво про базову загальну середню освіту за спеціальною програмою; дітям з помірними порушеннями розумового розвитку – довідка про закінчення повного курсу навчання за спеціальною програмою. Чітка регламентація, здавалося б, усуває частково суперечність, проте виникає інша: між прагненням здійснити повну інклюзію – залучення – дітей з особливими освітніми потребами до шкільного колективу і впровадженням різних вимог до системи оцінювання та умов навчання, що стоять на перешкоді цьому процесу.

Зазначимо, що антагоністичні суперечності і є власне суперечностями, а неантагоністичні не заслуговують на статус суперечностей, правильніше їх назвати невідповідностями (хоча нами, як і більшістю дослідників, виділяються антагоністичні і неантагоністичні суперечності). Наявність антагоністичних суперечностей, які в принципі не розв'язуються у рамках цієї системи, свідчить про тимчасовість існування системи і необхідність її заміни на досконалішу. Неантагоністичні суперечності свідчать про різноспрямованість розвитку окремих елементів системи, які можуть функціонувати у рамках системи при наявності механізмів, які розв'язують або пом’якшують ці суперечності [18].

Як ми вже зазначали, коли існує потреба збереження системи з окремими антагоністичними суперечностями, відбувається пошук шляхів їх переведення у статус неантагоністичних. Зазначене переведення, хоча б з частковими

позитивними результатами і тимчасовим ефектом, сприяє збереженню системи, відсуваючи небезпеку руйнування, конфліктність. Це необхідно, адже непереборні розбіжності здатні завдати системі втрат, дестабілізувати її. І тоді створиться ситуація, у межах якої не можна буде спрогнозувати динаміку процесів у нестійкій некерованій системі. Як наслідок, система руйнується через втрату цілісності.

1.2. Основні суперечності розвитку спеціальної освіти

Розвиток спеціальної освіти на сучасному етапі супроводжується суперечностями різного характеру, про що йдеться у численних працях дослідників – С. Альохіна, І. Вачкова, Г. Гаязової, Р. Султанової, І. Шавалієвої, С. Гусєвої, С. Жубакової, Н. Загороднікової, Т. Кузьмічової, О. Кобзєвої, Т. Овчиннікової. Окремі суперечності в становленні цього виду освіти в Україні проаналізовані у працях Н. Альчикової, Н. Ашиток, В. Гафткович, О. Гордійчук, В. Григоренко, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, В. Синьова, Л. Співак, Л. Черніченко та ін. Існує сенс виділити серед цих суперечностей основні.

Передусім дослідниками виділяються суперечності у межах недостатнього опрацювання проблем спеціальної освіти та інклюзії. Дослідники виокремлюють суперечності між об’єктивною значущістю проблеми створення педагогічної системи інклюзивної освіти дітей з ООП (особливими освітніми потребами) і недостатньою її науковою розробленістю як в теоретичному аспекті, так і в реальному освітньому контексті [156, 19–42]; між наближенням системи надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі до світових стандартів і відсутністю цілісних наукових досліджень з проблеми професійної підготовки спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, між об’єктивною необхідністю

створення в закладі освіти інноваційної практико-орієнтованої системи підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної форми навчання та нерозробленістю належних науково-теоретичних і практичних засад організації цього процесу [185, 47–151] тощо. Ці суперечності можна кваліфікувати як неантагоністичні або й взагалі не розглядати як суперечності, адже будь-яка нова справа не одразу досліджується науковцями різнопланово. Крім того, навіть проблеми, які аналізуються тривалий час, не можуть бути вивченими остаточно внаслідок динамічності та різноаспектності освітньої дійсності.

Аналогічно характеризуються суперечності між об'єктивною необхідністю реалізації інклюзивної форми навчання в загальноосвітніх школах відповідно до вимог нормативно-правових актів і недостатністю цілісного науково-теоретичного осмислення проблеми інклюзії у вітчизняній педагогіці; між відсутністю комплексних педагогічних технологій інклюзивної освіти, програм професійної підготовки педагогів для інклюзивної школи та обмеженістю громадського дискурсу, наявністю успішного досвіду впровадження інклюзивних ідей у зарубіжній школі та відсутністю цілісного вивчення інклюзивної освіти як особливого суспільно-педагогічного явища і критичного осмислення з боку вітчизняної педагогічної науки [272].

До неантагоністичних можна віднести суперечності, виявлені дослідниками у процесі підготовки кадрів для роботи у закладах освіти. Такими є суперечності між конкретними інноваційними кроками, які здійснюються у контексті реформування освітнього простору відповідно до Концепції Нової української школи, та реальним станом забезпечення підготовки фахівців зі спеціальної освіти лише в рамках нозологічного підходу [185, 47–151]; між сучасною світовою тенденцією визнання професійної підготовки учителів до роботи

в умовах інклюзивного середовища одним із пріоритетних напрямів освітньої підготовки та неналежною реалізацією цього підходу в Україні [М. Захарчук]; між новим суспільним запитом до компетентності спеціальних педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у контексті соціально-інклюзивної моделі в освіті та недостатнім урахуванням цього факту у процесі професійної підготовки студентів [185, 47–151]; між державним нормуванням інклюзивного навчання, неухильним включенням його в освітню практику та недостатньою розробленістю шляхів підвищення інклюзивної компетентності фахівців як суб'єктів консолідації зусиль працюючих учителів та адміністрації, учнів та їхніх батьків, громадськості щодо ідей та цінностей «включеного» навчання дітей з інвалідністю в загальноосвітніх школах, між орієнтованістю фахової підготовки педагогічних кадрів на нові пріоритети інклюзивної освіти як втілення усталеної за кордоном соціальної та інноваційної в усьому світі неосоціальної моделі інвалідності й традиційними у підготовці майбутніх працівників у соціальній та освітній сферах підходами, представленими численними та ґрунтовними науковими розвідками, особливо в межах корекційної педагогіки, щодо проблем осіб з інвалідністю, виконаними у дусі ідей нормалізації [71, 215–222] та ін.

Науковцями фіксуються не лише суперечності, які властиві інклюзії, а й спільні для всіх видів освіти. До спільних належать, наприклад, суперечності між зростаючим обсягом знань, включаючи світові інформаційні ресурси, та обмеженими фізіологічними можливостями сприйняття, осмислення та аналізу, а також обмеженими термінами навчання [84], між необхідністю модернізації освіти, упровадження новітніх навчальних технологій та «здоровим консерватизмом» і традиціями, які потрібно зберігати [127] та ін. Вивчати ці суперечності вкрай важливо, а в інакшому випадку – під загрозою успішність розвитку освіти загалом. Для інклюзивної

форми навчання, яка перебуває на етапі становлення, ці суперечності набувають особливої гостроти і вимагають комплексного аналізу. Крім зазначених, негайного розв'язання потребує суперечність між розбудовою нової парадигми освіти, що базується на цінностях інклюзивного суспільства, та високою стабільністю старої – сегрегаційної, для подолання якої недостатньо лише державного унормування інклюзивної форми навчання, видання значної кількості методичних посібників і вказівок, потрібними є кардинальні зміни у ставленні суспільства до осіб з інвалідністю [71].

Суперечності можна розглядати не лише за ознаками антагоністичності та спільності, а й за змістом (у межах класифікації за змістовою ознакою можна виділити правові, навчально-організаційні, фінансові, управлінські). Суперечності, що пов’язані з дотриманням прав людини, часто досліджуються в працях науковців. Вони часто неантагоністичні. До них належать, наприклад, суперечності між декларуванням рівних прав для кожної людини і недотриманням цих прав щодо учнів у закладах освіти; між необхідністю забезпечення доступності освіти для осіб зазначеної категорії відповідно до сучасної нормативно-правової бази і недостатніми умовами реалізації інклюзії в закладі; між озвученими державою намірами підвищення якості життя осіб з інвалідністю, ООП і відсутністю розроблених механізмів втілення в життя цих задумів [108, 165–184] та ін. Деякі суперечності можна віднести до неантагоністичних лише за умови зміни ситуації на краще (наприклад, суперечність між необхідністю забезпечення гуманістичних прав особи на отримання освіти, у тому числі, й на свободу вибору, і дійсною ситуацією, що виражається в порушенні цього права з боку суспільства і держави [182, 41–147], інші – за будь-яких умов належать до антагоністичних (наприклад, суперечності між прагненням учасників процесу до успіху і досягнень, з одного боку, і турботою про збереження та зміцнення здоров’я – з

іншого [76], суперечність, за якою освіта повинна бути добровільною, бо в цьому випадку вона ефективна, і освіта повинна бути обов'язковою, бо некомпетентність стала соціально небезпечною) [65, 51–59] та ін.

Значна частина виділених дослідниками суперечностей стосується навчального процесу. Деякі із них – неантагоністичні. Наприклад, суперечності між потребою в модернізації професійної освітньої діяльності і використанні традиційних методів навчання і виховання [315, 537–541]; між традиційними формами, методами, технологіями роботи вчителя і необхідністю використання додаткових корекційно-розвивальних засобів у процесі організації інклюзивного підходу [93, 56–61] та ін. Проте здебільшого ці суперечності антагоністичні. Такими є, на наш погляд, суперечності між бажанням дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями отримувати якісну освіту нарівні зі здоровими дітьми й наявними обмеженнями фізичних, психічних, емоційних, інтелектуальних можливостей [93, 56–61]; між необхідністю використовувати колективні методи роботи з усіма учнями та індивідуальні методи з дітьми з особливими освітніми потребами [69]; між орієнтацією вчителя на роботу з класним колективом та індивідуальним підходом до учнів; між об'єктивною оцінкою результатів освоєння навчальної програми та індивідуальним оцінюванням досягнень учня щодо його можливостей [76]; між бажанням дітей і дорослих отримати високі результати в освіті і турботою про збереження здоров'я; між стандартними нормами оцінки засвоєння змісту освіти учнями та індивідуальним оцінюванням успішності [93, 56–61]; між потребою дітей з особливими освітніми потребами учитися, розвиватися разом з однолітками та їхніми обмеженими можливостями робити це, як інші [76]; між суспільним характером освіти та індивідуальною формою оволодіння знаннями і соціальними навичками; між орієнтацією педагога на

роботу з класним колективом (групою) та індивідуальним підходом до учнів (вихованців); між прагненням учасників процесу до успіху і досягнень, з одного боку, і турботою про збереження та зміцнення здоров'я – з іншого [97, 107–110].

Важливу групу складають суперечності, пов'язані з фінансуванням освіти. Це суперечності між витратами на навчання дітей з особливими освітніми потребами й аналогічними витратами стосовно їхніх однолітків; між гуманістичним ефектом та економічною ефективністю інклюзії [76]; між стандартизацією, регламентацією освіти та її оптимізацією в конкретних умовах [76; 97, 107–110]; суперечність, за якою освіта має бути дорогою, щоб бути якісною, і має бути дешевою, щоб бути доступною [65**,** 51–59]. Існує суперечність управління між сучасними суспільними змінами й процесами у сфері інклюзивної освіти та державно-управлінським забезпеченням цих процесів [172, 240–253].

Безперечно, частина зазначених суперечностей антагоністична, оскільки вони виникають унаслідок реально різних освітніх можливостей дітей. Саме в результаті цього є, крім названих, ще й суперечності між «успішністю» як умовою традиційної освіти і прийняттям особливостей всіх дітей у класі з інклюзивною формою навчання [338; 4, 98–104]; між вимогами і можливостями дитини, у результаті чого може спостерігатися зниження мотивації до навчання, труднощі в навчанні, погіршення стану здоров'я дитини [59] та ін.

Унаслідок наявних неоднакових можливостей дітей науковці наголошують на необхідності обов'язкового визначення мети і завдань інклюзивної освіти, змісту, форм, методів, технологій, підходів, системи оцінювання, її кінцевого результату (змісту й обсягу компетентностей), що загалом і відбувається. Оскільки постійно підкреслюється наявність зазначених різних можливостей, розв'язати, хоча б частково, ці суперечності можна лише у результаті пошуку варіантних шляхів навчання для кожної

категорії дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і з сенсорними порушеннями. Фактично, як зазначає Н. Назарова, у загальноосвітній школі вимагаються побудувати варіативну освіту, наголошуючи, що зробити це варто з метою збереження здоров’я та дотримання рівних прав усіх учнів на якісну освіту, попереджаючи про небезпеку непродуманої оптимізації закладів спеціальної освіти [198, 6–12].

Деякі дослідники зазначають, що в результаті нерозв'язання (або неякісного розв'язання) зазначених проблем загострилася суперечність між інклюзивною і загальною освітою (між загальним і спеціальним навчанням дітей з особливими освітніми потребами, які мають порушення різного ґенезу – С. Гусєва) [76], і підкреслюють, що нерозв'язання суперечності між особливостями організації загальної та спеціальної освіти дітей, які мають різні порушення в розвитку, може призвести до формального співіснування різних видів освіти в одному закладі [93, 56–61]. Крім того, проблема інклюзивної освіти не може розв'язуватися локально: неможливо створити хороші умови для дітей з інвалідністю без забезпечення різноманітного освітнього середовища для інших дітей [6, 20–31].

Як результат нерозв'язання численних проблем, виділяють суперечність між інклюзивною та спеціальною освітою [10, 59–66]. Дослідники зазначають, що існує ризик послідовного та планомірного редукування системи спеціальної освіти під впливом адміністративної форми реалізації інклюзивних процесів на місцях. Умовою зниження ризику уповільненого розвитку спеціальної освіти і дискредитації інклюзивної форми навчання є збереження і розвиток чинних спеціальних (корекційних) освітніх закладів для підвищення якості спеціально педагогічної і психологічної допомоги тим дітям і підліткам з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і з сенсорними порушеннями, які з об’єктивних причин не можуть відвідувати

інклюзивні освітні заклади; нормативно-правове й економічне забезпечення нового статусу спеціальних освітніх установ як ресурсних або методичних центрів спеціальної та інклюзивної освіти [198, 6–12].

Безперечно, суперечність є коренем будь-якого руху і життєвості. Проте дещо є життєвим лише якщо воно може вміщати у собі суперечність і витримувати її. Так оцінював роль суперечностей Ґ. Геґель [61, 520]. Лише за умови пошуку шляхів їх розв'язання або утримання певної рівноваги між обсягом змін системи та її можливостями можна зберегти цілісність. А тому заспокійливі тези, що «суперечності не є перешкодами для реалізації інклюзивної освіти, вони виступають рушійними силами для творчого саморозвитку системи інклюзивної освіти загалом та учасників педагогічного процесу зокрема» [93, 56–61], не переконливі. Навряд чи можна згодитися також з В. Засенком, який пише, що, незважаючи на кризові явища в суспільному та духовному розвитку, в Україні вживають всіх необхідних заходів не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, а й примножити його, виробити сучасні технології корекційно-компенсаторної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу та змісту і форм освіти [103, 4 – 7]. Якщо не розв'язувати вчасно суперечності, освіта, як слушно зазначає С. Горбунова, може зазнати численних ризиків, до яких, зокрема, належать зниження якості навчання для здорових дітей; погіршення умов навчання дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями (серед яких є особи, що потребують спеціальних педагогічних умов тощо); погіршення умов праці педагогів; ризик руйнування системи спеціальної освіти, втрати досягнень у системі навчання дітей зазначеної категорії (спеціальних методик, технологій з трудової підготовки, корекційної допомоги); ризик втрати робочих місць вузькими спеціалістами; особистої та соціальної дезадаптації

і дисгармонії у дитячому середовищі; проведення формальної (стихійної) інклюзії; неправильного визначення освітнього маршруту дітей з ООП; неможливості матеріально і технічно оснастити навчальний заклад під потреби цих дітей [68, 540–542]. Ефективна інклюзія можлива лише за умови тісної взаємодії систем загальної та спеціальної освіти, їхнього постійного удосконалення, ліквідації меж між ними. Для розв'язання суперечностей важливими є консолідація зусиль педагогів та адміністрації, батьків, громадськості, виважена державна політика, орієнтована на збереження здобутків цих різновидів освіти та забезпечення умов їхнього розвитку, що сприйматимуться як сприятливі для становлення інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами.

***

Сьогодні у суспільній свідомості стверджується розуміння значущості спеціальної освіти як важливої духовної цінності, фактора соціальної мобільності і професійного зростання, що забезпечує значний рівень якості життя осіб з неоднаковим психофізичним потенціалом у різних проявах. Зміни у свідомості актуалізують дослідження суперечностей реформування цього виду освіти у різних аспектах, з точки зору пошуку засад розв'язання внутрішніх суперечностей, що виникають між підсистемами освіти, до яких належить загальна (масова) і спеціальна, між компонентами освітнього процесу як системи. Успішність реформування спеціальної освіти залежить від виваженого розв'язання проблем зовнішнього характеру, оскільки існує тісний взаємозв’язок між освітою та ключовими сферами життя суспільства – ідеологією, політикою, економікою, фінансовою сферою, культурою та ін. Не менш важливим є вивчення суперечностей з точки зору їхньої антагоністичності, адже твердження, за яким суперечності це рушійна сила розвитку, в певному розумінні має високий ступінь узагальнення. Фактично,

згідно з цим твердженням, визнається, що суперечності – невід'ємна ознака будь-якого розвитку, проте рушійним є не наявність цих суперечностей, а процес, унаслідок якого відбуваються зміни у межах системи з метою розв'язання. Подолання антагоністичних суперечностей різного типу – внутрішніх і зовнішніх – у системі освіти, до якої належить спеціальна, залежить від рівня теоретичного осмислення сутності того, що відбувається, і своєчасних заходів з метою переведення антагоністичних суперечностей у неантагоністичні. У межах локальності й антагоністичності доцільним вважається вивчення суперечностей з точки зору їхнього відношення до ресурсів, свідомості, ступеня відповідності. Безперечно, варто розглянути всі суперечності, притаманні сучасній системі спеціальної освіти. Наше завдання – на основі вивчення частини з цих суперечностей окреслити можливі підходи щодо їхнього розв'язання.

Копітка науково-педагогічна робота, що спрямована на пошуки розв'язання суперечностей в освітній системі, ретельне опрацювання нормативного, методологічного, економічного, методичного аспектів шляхів подолання суперечностей у партнерстві з органами влади та представниками педагогічного складу, є запорукою ефективного реформування вітчизняної системи спеціальної освіти, що створить умови для якісного стрибка у підвищенні загальноосвітнього, професійного, технічного та культурного рівня громадян України. А це – одна з основних умов виживання будь-якої країни як суверенної держави, здатної адекватно відповідати на внутрішні та зовнішні ризики.

РОЗДІЛ 2.

ПІДХОДИ ДО ПОДОЛАННЯ СУПЕРЕЧНОСТЕЙ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ. ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД

2.1. У пошуку методологічних засад: підходи до подолання суперечностей спеціальної освіти

Проблема суперечностей розвитку спеціальної освіти, на наш погляд, не є абсолютно новою, проте раніше вона не була настільки гострою, як у наш час – час активного та радикального реформування освіти, що передбачає зміну її методологічних засад. Інтенсивність і стрімкість змін у сфері спеціальної освіти супроводжуються численними суперечностями, основними з яких є, зокрема, ті, що пов'язані із упровадженням інклюзивної форми навчання з одночасною зміною ролі форм, які використовувались і використовуються в її традиційних закладах. Складність усвідомлення цих суперечностей та проблематичність пошуку підходів до їх подолання зумовлені тим, що інклюзивна форма навчання виникла на основі здобутків спеціальної освіти, хоча й впроваджується у загальноосвітніх закладах, у яких дефектологи раніше не працювали.

В Україні, як і в багатьох інших країнах, що приєдналися до концепції інклюзивної освіти, проголошеної в Саламанкській декларації (1994 р.), ідея інклюзії була сприйнята в уже сформованій за кордоном (передусім у США) формі, а не як одне із досягнень еволюційного розвитку вітчизняної освіти. Цією обставиною зумовлена однобічність у сприйнятті цієї ідеї як суто запозиченої, що часто призводить до її нерозуміння та різних трактувань. З іншого боку, найголовнішою проблемою на рівні сприйняття ідеї інклюзії є недостатність уваги при окресленні

меж інклюзії, її адаптації до місцевих умов і при цьому збереженні вітчизняного досвіду. На сьогоднішній день не викликає сумніву той факт, що використання у процесі впровадження інклюзивної форми навчання методу екстраполяції, суть якого у цьому випадку полягає в непродуманому застосуванні формалізованих зарубіжних моделей у вітчизняному освітньому середовищі, не завжди дає очікуваний результат.

Передусім слід зазначити, що ідея про спільне навчання дітей з різними психофізичними можливостями не є суто зарубіжною. Ще у XVIII столітті (1706–1772 рр.) у Москві і Петербурзі були відкриті притулки для покинутих немовлят, де разом з дітьми-сиротами виховувалися глухі діти, а у XX столітті (в кінці 70 – на початку 80-х рр.) у масових школах відкривалися спеціальні класи для дітей із затримкою психічного розвитку [детальніше про спільне навчання дітей з різними психофізичними можливостями див. у праці: 191, 60–64]. Вітчизняні науковці висловлювали й обґрунтовували можливість навчання дітей з різними особливостями психофізичного розвитку в одному освітньому просторі. Особливої уваги у цьому випадку заслуговує діяльність одного з визнаних наукових лідерів педології, вітчизняного психолога і педагога Л. Виготського (1896–1934 рр.), автора культурно-історичної теорії і засновника однойменної наукової школи, представленої прізвищами таких учених, як Л. Божович, О. Запорожець, О. Леонтьєв, А. Лурія, Д. Ельконін. Л. Виготський наголошував, що при всіх перевагах наша корекційна освіта відрізняється тим, що замикає свого вихованця – дитину з сенсорною недостатністю різного характеру, з розумовими порушеннями – до вузького колективу, створює для нього замкнутий світ, у якому все пристосоване до порушення, все акцентує увагу на недоліках і виключає зі справжнього життя. Виходячи з цього, учений вважав, що завданням виховання такої дитини є її інтеграція до

життя зі здоровими особами і проведення роботи з компенсації порушень шляхом активізації роботи збережених аналізаторів [51]. Внесок Л. Виготського в розвиток інтеграційного підходу в педагогіці пов'язаний з тим, що він, критикуючи систему навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, що ізолює їх від однолітків, висунув тезу про необхідність створення такої системи, «у якій вдалося б органічно поєднати спеціальну педагогіку з педагогікою нормального дитинства» [191, 63].

Важливо й те, що вітчизняна практика організації освітнього процесу в загальноосвітній школі будувалась і будується на принципах, існування яких сприяє впровадженню інклюзивної форми навчання для дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і з сенсорними порушеннями. До таких принципів, зокрема, належать диференційований та індивідуалізований. При використанні диференційованого принципу враховуються повною мірою можливості та інтереси кожного учня. Диференціацію навчання пропонується здійснювати під час занять шляхом адаптації змісту навчального матеріалу, усунення ускладнень і регулювання тривалості виконання окремих завдань, засобів методичної підтримки учнів відповідно до їхніх можливостей і підготовленості. Натомість індивідуалізація – це організація навчальної діяльності відповідно до особливостей і потенціалу, рівня розвитку дітей. Індивідуалізоване навчання спрямоване на максимальну допомогу учневі при подоланні меж, які він здатний осилити. Зрозуміло, що за цими принципами навчались і навчаються діти у загальноосвітніх і спеціальних закладах, проте варто брати до уваги, що організація освітнього процесу за цими та деякими іншими принципами створює передумови для створення єдиного освітнього простору і робить залучення осіб з особливими освітніми потребами до масових закладів більш органічним.

Передумовою для організації втілення у життя інклюзивної ідеї є здобутки чинної в країні диференційованої системи спеціальної освіти, створення якої відбувалося протягом ХХ століття. Від трьох типів навчальних закладів для дітей з порушеннями слуху, зору, інтелекту, що діяли у 30-х роках, система дійшла до восьми типів спеціальних шкіл (для глухих, зі зниженим слухом, сліпих, зі зниженим зором, дітей з порушеннями інтелекту, мовлення, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку) і п'ятнадцяти типів спеціального навчання (1991 р.). Була організована система дошкільного виховання і навчання дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями. Усі спеціальні школи, за винятком допоміжних (для дітей з порушеннями розумового розвитку), давали випускникам цензову освіту, що відповідала рівню загальної освіти, а це робило можливим для них вступ у середні спеціальні заклади та заклади вищої освіти.

Звісно, варто визнати, що, незважаючи на існування певних передумов до впровадження інклюзивної форми навчання, вітчизняна система освіти виявилася не готовою до кардинальних змін, які спровокували численні суперечності, що потребують негайного подолання. У цій ситуації неабияке значення має пошук методології спеціальної освіти на її сучасному етапі розвитку та інклюзії як однієї з форм суспільної свідомості, що впливає на цей процес, розробка світоглядного фундаменту освітньої інклюзії як нової соціокультурної реальності, пошук підходів до врегулювання суперечностей, які виникають під час втілення цієї ідеї в освітню практику.

Слід зазначити недостатню розробку методологічних засад інклюзивної форми навчання. На цьому етапі вивченням питань інклюзивної освіти займаються вітчизняні та зарубіжні дослідники: Л. Андрушко, В. Бондар, Л. Будяк, І. Дмитрієва, Т. Євтухова, В. Засенко, І. Іванова, А. Колупаєва, О. Коршунова,

В. Ляшенко, М. Малофєєв, С. Миронова, О. Савченко, Т. Сак, М. Сварник, В. Синьов, О. Столяренко, В. Тарасун, А. Шевчук, М. Шеремет та інші. Проблеми методології педагогіки та освіти висвітлено у наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених: О. Адаменка, В. Андрущенка, Ю. Бабанського, М. Богуславського, П. Воловика, С. Гессена, С. Гончаренка, В. Журавльова, В. Загвязінського, І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кременя, В. Полонського, В. Синьова, М. Скаткіна та ін. Дослідженнями підходів до вивчення інклюзивної освіти займалися С. Альохіна, Н. Василенко, І. Вачков, Д. Ганчукова, Є. Ісаєвська, Л. Коливанова, А. Конопльова, О. Коршунова, Т. Лещинська, І. Рудакова, Н. Рослякова та ін. [57, 193–198; 259, 173–179; 139, 16–20; 121, 11–15; 4, 97–104; 133, 100–108]. І хоча досліджень, у яких аналізуються проблеми спеціальної освіти та впровадження інклюзивних ідей у практику чимало, суперечності розвитку освіти зазначеного типу на сучасному етапі в контексті реформування освітньої сфери потребують детального вивчення, зокрема, у плані пошуку підходів до їхнього подолання.

Загострення дослідницького інтересу до змін в освітній практиці не випадкове і означає спробу осмислення перетворень, що проводяться державою відповідно до вимог часу. Більшість сучасних досліджень у галузі педагогіки та психології будується на окремих наукових підходах: системному, аксіологічному, антропологічному, синергетичному, особистісно-орієнтованому, діяльнісному, компетентнісному тощо. Проте в контексті глобальності перетворень у межах освіти загалом та спеціальної і загальної освіти з інклюзивною формою навчання зокрема актуалізується застосування комплексу підходів при їхньому вивченні. Оцінюючи зміни в освіті як кардинальні, дослідники (М. Семаго, Н. Семаго, Т. Дмитрієва) наголошують на необхідності значної корекції світоглядних інваріантів її наукового аналізу, оскільки йдеться не просто про чергове реформування освітньої системи, а її перехід до принципово

іншої цивілізаційної гуманістичної парадигми – постмодерністської, що співвідноситься зі становленням постнекласичної наукової картини світу. Основною тенденцією пошуку виступає бажання відійти від колишньої парадигми, орієнтованої на знаннєвий підхід, на «середні» здатності і можливості дитини, на пріоритет розвитку пізнавальних процесів при недооцінці моральних, гуманних орієнтирів. Цей перехід є спробою розставити акценти у питанні про те, куди і до яких результатів рухається сучасна система освіти, яке місце в ній відводиться дитині, педагогу, їхнім взаємовідносинам і позиціям в освітньому процесі.

Ми вважаємо, що доцільно застосовувати різні, проте взаємодоповнювальні підходи, з урахуванням їхньої функціональності з точки зору дослідження теоретичних основ реформування освіти. Зокрема, у цьому дослідженні використовуються парадигмальний, системний, особистісний, соціально-орієнтований, аксіологічний і культурологічний підходи до осмислення і подолання суперечностей спеціальної освіти (у педагогіці розрізняють значно більше підходів. (Див. про це у праці: «Основные методологические подходы исследования в педагогике») [222]. Комплекс цих підходів дає змогу побачити об’ємність, метапредметність, багатоаспектність досліджуваних об’єктів, виступає основою вивчення і моделювання інноваційних освітніх процесів.

Інновації в освіті відбуваються у контексті якісних змін на сучасному етапі розвитку у різних взаємопов’язаних сферах діяльності, актуалізуються дослідження у парадигмальній площині, з точки зору моделі будь-якого виду людської діяльності (в тому числі дослідницької), що прийнята як зразок на певному історичному етапі [126]. Системний підхід цінний у його інструментальному аспекті, спрямованості до процесуальних характеристик, структури, функцій систем, підсистем, їхніх взаємозв’язків і внутрішньої природи. Системний підхід виступає

для дослідження фундаментом і універсальною технологією аналізу досліджуваних об’єктів і процесів, уможливлює розглянути їх як цілісні системи у стані розвитку, що включають різноманіття взаємозв’язків як у середині системи, так і за її межами, що сприяють її цілеспрямованому функціонуванню. Аксіологічний підхід є основоположним при вивченні механізмів, які є з’єднувальною ланкою між пізнавальним і практичним підходами; установлює взаємозв’язки між цінностями, соціальними та культурними факторами й особистістю. Культурологічний підхід пропонує бачення освіти крізь призму поняття «культури», інакше кажучи, у межах культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і служать людині, яка вільно виявляє індивідуальність у прагненні до культурного саморозвитку та самовизначення у контексті культурних цінностей. Доцільним є використання особистісно-та соціально-орієнтованого підходів. Відповідно до їх поєднання визнається зв’язок між соціальними процесами, що відбуваються у різноманітних соціальних інститутах під впливом спеціально організованої діяльності з метою формування особистості. До цих процесів належать процеси соціального розвитку особистості; процеси залучення людини до соціуму шляхом навчання і виховання; процеси педагогічного перетворення соціуму. Використання зазначеного поєднання покликане необхідністю подолати деяку вузькість особистісно-орієнтованого підходу, згідно з яким акцент робиться на дослідженні процесів виховання людини у соціальній площині, організації впливу на особистість з метою адаптації, залучення до соціуму. Часто при використанні особистісного підходу за межами дослідження залишаються питання про якість самого соціуму, про наявність його виховного потенціалу та низка інших. Особистісно-соціальний контекст дослідження дає можливість подолати й обмеженість середовищного підходу, в

рамках якого активно розробляються засади взаємодії різноманітних підсистем, у тому числі – утворених учасниками освітнього процесу: адміністрацією, педагогічним колективом, учнівським колективом, окремими педагогами й учнями, батьками учнів тощо.

Використання не одного, а кількох методологічних підходів до вивчення суперечностей розвитку спеціальної освіти та засад їхнього подолання дає змогу глибше визначити сутність цієї проблеми, розробити стратегію щодо її розв'язання.

2.2. Парадигмальний підхід до вивчення суперечностей як методологічний регулятив педагогічної науки та практики спеціальної освіти

Актуальність парадигмальної зміни пов’язана з визнанням світовою спільнотою, до якої прагне належати Україна, важливості освіти для сьогодення, про що свідчить визначення XXI століття в документах ЮНЕСКО «століттям освіти», адже прийняття принципу пріоритетності освіти у наш час відкриває можливість розв'язання глобальних проблем сучасності. При цьому дослідники наголошують на кризі освіти та необхідності розробки суттєво нової її моделі, зміні освітньої і виховної парадигми з традиційно-консервативної на гуманістичну, що передбачає переорієнтацію процесу становлення молоді як суб’єкта, а не об’єкта виховної діяльності, забезпечення повноцінності сьогоднішнього життя учнів та їхню підготовку до майбутнього, урахування інтересів, зокрема, й тих осіб, що мають обмеження внаслідок особливостей фізичного та психічного розвитку. Впровадження інноваційної парадигми супроводжується численними суперечностями. Зокрема, дослідники зазначають, що існує суперечність у сучасній науці та практиці між розбудовою нової парадигми освіти, яка ґрунтується на цінностях інклюзивного суспільства, та високою

стабільністю старої – сегрегаційної, для подолання якої недостатньо лише державного унормування інклюзивної форми навчання, видання значної кількості методичних посібників і вказівок, потрібними є кардинальні зміни у ставленні суспільства до осіб з інвалідністю [71, 215–222], наголошують на тому, що пристосування освіти до тенденцій розвитку економіки вступає в суперечність з моральними загальнолюдськими принципами. Крім того, виокремлюються суперечність між залученням держави до загальносвітових процесів, що вимагає «підлаштування» системи освіти під західну освітню модель, та особливостями вітчизняної культури та освіти; між необхідністю духовно-морального, творчого, професійного розвитку і саморозвитку людини під час отримання освіти, у тому числі й після завершення навчання в освітньому закладі, і бажанням людини розвиватися і саморозвиватися. Багато в чому остання з суперечностей зумовлена вторгненням бізнесу в духовну сферу (освіту, літературу, кіно тощо). Зауважимо також, що ця суперечність може розглядатися як об’єктивна між цінностями суспільства і цінностями особистості [182. 41–147]. Цю думку поділяє С. Гусєва, яка зазначає, що внаслідок комерціалізації на перший план у наш час виступають суперечності, які притаманні інклюзивній формі навчання дітей з особливими освітніми потребами, і прагненням цих осіб до рівних прав при нерівних можливостях. Суперечністю розвитку сучасної освіти, на думку дослідниці, є також суперечність між гуманістичним ефектом та економічною ефективністю інклюзії [76]

На основі зазначеного є сенс визнати, що розвиток сучасної освіти відбувається на тлі низки об’єктивних і суб’єктивних суперечностей. Пошук шляхів удосконалення освіти громадян у таких умовах набуває актуальності, адже він відбувається в умовах перманентної політичної, економічної, соціальної та освітньої кризи, що, зокрема, позначається на суперечливих поглядах громадян на освіту. Про це свідчать результати

проведеного нами опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації у м. Самбір у 2006–2007 роках. До опитувальника входило декілька загальних питань. Зокрема:

1. Чи обрали б ви для навчання своїх дітей платну школу з підвищеним рівнем навчання, якби мали таку можливість?

2. Чи вважаєте ви, що освіта повинна бути однаково доступною для всіх?

3. Чи хотіли б ви, щоб ваші діти навчались разом лише з тими, хто хоче вчитися?

4. Чи підтримуєте ви поділ дітей на академічний та неакадемічний потоки (навчання на неакадемічному потоці не дає права поступлення до вищої школи)?

Більшість респондентів, не помічаючи, що у перших двох і наступних двох питаннях йдеться про одне й те саме, на парні питання переважно відповіли «так» (75 %), а на непарні «ні» (92 %). Загалом можна зробити висновок: громадяни України прагнуть отримати переваги зарубіжної освіти, намагаючись зберегти усі принципи вітчизняної [14, 163–164].

З метою виявлення суперечливості у поглядах громадян на освіту нами було проведене опитування студентів Дрогобицького державного університету імені І. Франка та вчителів Львівської області у 2018 – 2019 роках (в опитуванні взяли участь 250 респондентів), які, зокрема, відповідали на такі питання:

1. Чи обрали б ви, якщо мали би таку можливість, для навчання своїх дітей елітну школу, у якій навчались би особи з високим рівнем інтелектуального розвитку?

2. Чи вважаєте ви, що освіта повинна бути однаково доступною для всіх дітей незалежно від їхніх психофізичних особливостей?

3. Чи вважаєте ви, що освіта повинна здійснювати підготовку майбутніх працівників, здатних забезпечити конкурентоспроможність вітчизняної економіки?

4. Чи підтримуєте ви думку, що освіта повинна орієнтуватися на розвиток дитини шляхом задоволення її індивідуальних запитів відповідно до психофізичних можливостей?

На цей раз респонденти на парні питання переважно відповіли «так» (на друге питання – 70 %, на четверте – 75 %), а на непарні «ні» (на перше – 95 %, на третє – 90 %). Загалом можна сказати: громадяни України, не помічаючи певної суперечливості бажаного, прагнуть отримати переваги освіти, що забезпечить конкурентоспроможність випускників на ринку праці та політико-економічне зростання держави, намагаючись при цьому лібералізувати освіту, забезпечити її доступність для всіх дітей, незалежно від їх психофізичного потенціалу.

Мабуть, у напрямі подолання цих та деяких інших суперечностей відбувається реформування вітчизняної освіти, яка в контексті викликів часу, гуманістичних очікувань суспільства зазнає суттєвих змін. Як будь-яка система, розвиваючись і вдосконалюючись, вона породжує новоутворювання, що, як правило, виникають на базі окремих ланок чинних систем і з плином часу набувають самостійності. Так, у процесі розвитку загальної і спеціальної освіти виникла інклюзивна форма навчання з величезним гуманістичним потенціалом. Зрозуміло, оскільки ця форма перебуває на етапі становлення, їй притаманні численні суперечності, подолання яких вкрай необхідне для успішного розвитку й ефективного функціонування загальної і спеціальної освіти загалом. Усе нове є неодмінним запереченням старого. В освіті – це ламання усталених організаційно-управлінських традицій, світоглядних стереотипів, загальноприйнятих схем та установок у навчанні та вихованні тощо. Причому обов’язково має спрацьовувати принцип спадкоємності: нове ніколи не виникає з нічого. Йому завжди передує те ліпше, успішне зі старого, що сприяє становленню та розгортанню більш досконалого і прогресивного. Особливо

уважно й діалектично до цього слід поставитися, змінюючи систему освіти. Це тому, що від гармонійного співвідношення всього прогресивного, що набуте в освітньому процесі, з нововведеннями залежатиме не лише доля окремих людей, а й майбутнє країни. Успіх реалізації нової парадигми освіти, як слушно зауважив М. Качуровський, досягається насамперед умілим та оптимальним подоланням усіх суперечностей, що виникають під час переходу від старого до нового [125]. Реформування освіти – це політичне і загальнонаціональне завдання. Основною ідеєю вітчизняної освітньої політики є забезпечення не лише сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним потребам суспільства, а й міжнародного престижу України як держави з високим рівнем культури. Усе це визначає зміни, що відбуваються в окремих освітніх системах, у тому числі спеціальної освіти.

Тривалий час спеціальна освіта в нашій країні розвивалася як самостійна, диференційована від загальної освіти, соціально закрита система навчання, виховання та соціальної адаптації осіб з особливими освітніми потребами, для яких було проблематичним отримати освіту в звичайних педагогічних умовах, що визначалося уявленнями про цих людей у культурі і традиційною освітньою практикою. Радянська модель спеціальної освіти, яка проіснувала в нашій країні до кінця XX століття, будувалася на основі патерналістської концепції соціальної реабілітації людей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та сенсорними порушеннями. Основна мета спеціальної освіти розглядалася як виховання корисних членів суспільства. Пріоритет інтересів суспільства над інтересами особистості визначав статус соціальної «малоцінності» осіб зазначеної категорії. Щодо них реалізувалася обмежувально-протекціоністська політика як в освіті, так і в суспільстві загалом. Це призводило до стійкої

соціальної маргіналізації цих людей, вимушеного звуження можливостей їхньої участі в соціальному житті. Чинна система спеціальної освіти обмежувала самостійність вибору і реалізації доступних соціальних ролей, виконання соціокультурних функцій.

Сьогодні система спеціальної освіти переживає кризу, пов'язану з критичним переосмисленням її традиційних ціннісних засад. В останні роки щоразу більше спостерігається відставання модернізації її освітнього простору від змін соціальних потреб і державної політики загалом. Кризовий стан спеціальної освіти визначається і внутрішніми, і зовнішніми суперечностями, які спостерігаються у рамках самої системи, а тому можна припустити, що подолання цієї кризи стане можливим лише тоді, коли почнеться активна перебудова всієї системи на основі нової наукової парадигми.

Термін *парадигма*, який уперше був упроваджений у філософію науки американським філософом австрійського походження Густавом Бергманом і популяризований американським істориком і філософом науки Томасом Куном, в епістемологічному аспекті позначає сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що виступають як зразок наукової діяльності в певний період часу. У вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії поняття «парадигма» досліджувалося за такими напрямами, як: наукові парадигми у системі теоретичного знання (В. Візгін, П. Гайденко, О. Дугін, В. Казютинський, Б. Кедров, І. Лакатос, М. Мастерман, В. Стьопін та ін.); загальнонауковий характер педагогічної парадигми (Б. Бім-Бад, Є. Бережнова, М. Богуславський, Н. Бордовська, Н. Коршунова, В. Краєвський, І. Осмоловська, В. Полонський, М. Савостьянова, Н. Савотіна, П. Суртаєв, Х. Тхагапсоєв, І. Шляхова, Г. Щедровицький та ін.); парадигми освітнього процесу (Н. Агапова, Є. Адоньєв, А. Вербицький, І. Глікман, С. Клепко та ін.); парадигми виховання (А. Биков,

А. Бойко, А. Валицька, В. Шепель та ін.); парадигмальний і міжпарадигмальний підходи (С. Бобришов, А. Вербицький, І. Колєснікова та ін.); поліпарадигмальність (І. Нордман, Н. Ромаєва, Є. Шиянов та ін.). Найчастіше при цьому йдеться про можливість розглядати будь-яку науку в ціннісному контексті конкретно-історичного періоду. Наприклад, К. Завершинський пропонує аналізувати розвиток науки у контексті парадигм, домінантних у той чи той період, як більш «інструментальний» підхід, порівняно з традиційною історичною періодизацією розвитку знання. Базові парадигми, на думку науковця, започатковують множину варіацій – «віяло» дослідницьких програм [95, 58–59]. Парадигмальність як сутнісну характеристику зрілої науки розглядає М. Савостьянова, яка виокремлює головні функції парадигми – забезпечення цілісності, однорідності, функціональності науки, спрямування її руху [264, 20–26]. Переваги цього підходу в дослідженні гуманітарного знання аналізують М. Марчук і С. Мудра. Вони розуміють парадигму як сукупність соціокультурних компонентів, а не лише окремих теорій. Дослідники зазначають, що сучасну гуманітарно-наукову парадигму «варто досліджувати не лише в методологічному чи науковознавчому плані, а й ширше – як проблему, пов’язану з духовно-ціннісними орієнтирами людини і культури» [186, 4]. Основні риси гуманістичної парадигми, специфіку змісту, принципи досліджують В. Ратніков і Н. Краснонос [254, 115–117]. Існують навіть праці, у яких здійснюється огляд робіт, присвячених вивченню цього феномена. До них належать, зокрема, студії А. Крисоватого, М. Марчука, М. Савостьянової, О. Рупташ, А. Хоменко та ін. [148, 114–119; 186, 3–11. 165, 12–15; 262, 20–32; 311, 26–35]. При всьому різноманітті й численності робіт, присвячених осмисленню гуманістичної освітньої парадигми, розуміння та сприйняття проблем розвитку освіти для дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та сенсорними

порушеннями у контексті освітньої парадигми цього різновиду та обґрунтування її специфіки у освітній сфері ще не знайшли стійкого й загальноприйнятого рішення. Складність проблематики та соціально-історична мінливість часу становлення і розвитку цієї парадигми для дітей зазначеної категорії задають високу теоретичну планку необхідних досліджень та систематизації масиву емпіричного матеріалу. Щобільше, у вітчизняній педагогічній літературі проблема становлення і розвитку гуманістичної освітньої парадигми для здорових дітей не отримала достатнього розвитку. На думку науковців [145], дослідницька зацікавленість у цьому напрямі зумовлена такими чинниками: 1) втратою у педагогічній науці методологічної основи, що пов'язана, зокрема, з переглядом положень марксистсько-ленінської методології; 2) розвитком інноваційних процесів в освітній галузі, що вимагає обґрунтування різноманітної, суперечливої освітньої практики, з точки зору її цілісності; 3) бажанням знайти переконливі засади реформування освіти. Теорія Томаса Куна та напрацювання її прибічників популярні серед науковців не лише тому, що з позиції парадигмального підходу, своєрідного «ментального вікна (mental window), через яке дослідник розглядає світ» [335, 25], можна аналізувати особливості боротьби у сфері фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, котрі виступають як зразки наукової діяльності, а й тому, що на основі їхнього аналізу можна з'ясовувати причини, які їх зумовили.

Співіснування елементів інноваційного та традиційного видається закономірним в організації сучасної освіти. Ситуація в сучасній педагогіці дещо відрізняється від моделі розвитку науки, запропонованої Т. Куном, який припускав існування на одному історичному етапі парадигми на основі панівної концепції. Проте це твердження вимагає доповнення, адже є можливість існування у складі парадигми не однієї, а кількох

оригінальних концепцій, які служать інструментами опису і пояснення досліджуваних явищ, і хоча б одна з них має статус панівної, проте її панування ніколи не буває всеосяжним; група прибічників парадигми, праці яких служать взірцем розробки концепцій та їх застосування у дослідженні конкретних явищ, як правило, динамічна, оскільки часто в цих працях викладаються аргументи не лише на захист певної парадигми, а й критичні зауваження щодо неї. Крім того, на одному історичному етапі існує кілька авторитетних наукових співтовариств, які використовують концепції і спираються на праці основоположників цих концепцій при формулюванні і розв'язанні нових проблем. У педагогіці, в тому числі спеціальній, як правило, існує відразу кілька наукових напрямів на певному історичному етапі. Зокрема, у наш час є думки дослідників щодо організації системи освіти, доцільність подальшого існування інтернатної системи навчання і виховання для осіб з особливими освітніми потребами тощо різняться. Боротьба парадигм у цій науці є не винятковим станом, а звичним. Цей стан не є радикально руйнівним: у період кризи не відбувається кардинальне відкидання всього того, що було отримане на попередньому етапі, і робота науки не починається ніби заново, оскільки ця наука тісно пов'язана із життям і таке відкидання могло б призвести до занепаду не лише науки, а й сфери людської діяльності, в яку впроваджувалися здобутки попередньої з парадигм, адже освіта – це важливий соціальний інститут, який, одночасно з іншими формує соціальну систему – складне цілісне утворення, елементи якого впорядковані взаємозумовлені зв'язки. Розвиток освіти (і відповідно вибір її парадигми) залежить від зміни політики, економічного, культурного, соціального рівнів розвитку суспільства і навпаки – реформування освітньої сфери може мати як позитивний, так і негативний вплив на зазначені рівні; вибір та ефективність втілення в практику тієї чи тієї освітньої парадигми, а у сфері

науки актуальність її опрацювання, залежать від ідеологічної, політичної та фінансової підтримки; освітня сфера є складним динамічним соціальним явищем, якісно досліджувати яку неможливо у межах однієї парадигми. Одночасне співіснування кількох парадигм загалом не є свідченням кризи у сфері освіти, оскільки педагогіка – наука поліпарадигмальна. Для неї стан освіти може виглядати як кризовий у зв'язку зі зміною статусу наявних парадигм при частковому збереженні продуктивних елементів кожної із них.

Ідею про поліпарадигмальність як нормальний стан для гуманітарної науки вперше обґрунтував у середині 1970-х років відомий американський соціолог Джордж Рітцер (у його працях йшлося про соціологію). Поліпарадигмальність припускає, що з появою нової парадигми створені раніше не зникають, а збільшується концептуальна різноманітність, яка дає змогу описувати й пояснювати різні аспекти таких складних явищ і процесів, якими є соціальні феномени [349]. Чимало дослідників переконані, що в умовах модернізації сучасного педагогічного знання характерною рисою є поліпарадигмальний підхід (І. Колесникова, Г. Корнетов, О. Прикот, І. Фомічова, Є. Шиянов та ін.). Так, І. Фомічова, досліджуючи методолого-теоретичні основи структуризації педагогічного знання, робить висновок, що поліпарадигмальний підхід при аналізі історико-педагогічних явищ визнає припустимість співіснування кількох методологічних систем, у рамках яких вибудовуються цілісні, завершені моделі формування особистості, а отже, й моделі освітнього процесу, виражені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання, що відрізняються між собою принципово як за цілями і змістом, законами і закономірностями, так і за механізмом дії, прояву, результатом [309, 4]. Кожна парадигма з множини інших дає можливість відповісти на низку певних питань, адже досліджувати соціальні явища (а до них належить освітня діяльність) всебічно,

детальніше можна, використовуючи різні парадигми. На основі поліпарадигмальності здійснюється інтенсивна рефлексія у межах педагогіки й знижується ймовірність прийняття у її межах як істинних тенденційних результатів.

Обґрунтування можливості співіснування кількох парадигм на одному історичному етапі розвитку педагогіки дає підставу стверджувати про неантагоністичність традиційної та інноваційної (гуманістичної) парадигм (і, відповідно, можливості співіснування систем освіти, у межах яких втілюються ідеї прибічників), засад здобутків педагогіки сучасності і минулого. У цьому випадку йдеться про поступ дослідницької думки, яка обов'язково будується на досвіді.

2.3. Гуманізм як стратегія розвитку освіти

Ключовою в інноваційній парадигмі є гуманістична ідея, яка у наш час розглядається як базисна культурна цінність епохи. Будь-які зміни в освіті, зокрема, й у спеціальній, відбуваються під знаком упровадження ідей гуманізму. Проте ці ідеї не є надбанням саме нашої епохи. Тому так важливо теоретично осмислити сутність гуманізму в минулому і тенденцій у його трансформації в умовах сучасної освіти. Дійсно, коли йдеться про те, що «в сучасній науці та практиці окреслюється суперечність між розбудовою нової парадигми освіти, що базується на цінностях інклюзивного суспільства, та високою стабільністю старої – сегрегаційної, для подолання якої недостатньо лише державного унормування інклюзивного навчання, видання значної кількості методичних посібників та вказівок, потрібними є кардинальні зміни у ставленні суспільства до осіб з інвалідністю» [71, 215–222], видається доречним, щоб зберегти об'єктивність, з'ясувати еволюцію осмислення гуманізму в історії людства та його зв'язок з освітою на різних етапах розвитку.

Гуманізм (від лат. *humanitas* «людяність», *humanus* «людяний», *homo* «людина») – це «історично зумовлена система поглядів, що визнає людину самодостатньою цінністю, розглядає її як свідомого суб'єкта своїх дій, розвиток якого за законами власної діяльності є необхідною умовою розвитку суспільства» [217]. У наш час поняття «гуманізм» часто пов'язують з гуманізацією – реалізацією гуманізму, світогляду, в основі якого лежить повага до людей, турбота про них, переконання щодо їхніх можливостей до самовдосконалення, людинолюбство, визнання за учнями права на різнобічний розвиток, створення для цього по-справжньому людських умов. Як і гуманізм, гуманізація є історичним феноменом, оскільки втілення у життя гуманістичних ідей, зокрема, в освіту, відбувалося в кожну історичну епоху по-різному. Сьогодні гуманізація набуває актуальності в контексті модернізації сучасної освіти загалом та впровадження інклюзивної форми навчання зокрема. Перехід країни до демократичного суспільства з ринковою економікою, розшарування суспільства, наявність соціальних та екологічних проблем, формування інноваційних міжнародних відносин, поява нових небезпек для людини й суспільства вимагають формування у системі освіти нових цінностей, сучасного мислення, прагнення до творчості, уміння розв'язувати нестандартні завдання на засадах гуманізму.

Сучасне розуміння сутності гуманізму та підходів до його розгляду в тому чи тому аспекті неможливі без знання нагромаджених наукою результатів аналізу, узагальнень, тобто без опори на історію вивчення цього явища. Дослідженню гуманізму як основи нового педагогічного мислення присвячені наукові студії Ш. Амонашвілі, В. Галузинського, В. Єрємєєвої, В. Зінченка, І. Зязюна, І. Ісаєва, П. Кононенка, В. Кременя, Б. Ліхачова, М. Нікандрова, В. Пазенка, О. Романовського, В. Семиченка, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, А. Харченко, В. Шаталова, І. Якиманської та ін. Аналіз феномена гуманізму є

у працях А. Кудишиної [152], Ю. Чорного [316] і П. Куртца, який запропонував огляд публікацій з проблем гуманізму в зв'язку з пошуком стрижневого визначення для зазначеного феномена [158]. Вивченню різних аспектів гуманізму присвячені роботи В. Андрущенка, В. Баруліна, Л. Балашова, Г. Блекхема, Р. Брауна, Г. Гівішвілі, В. Ядова та ін. Гуманізація освіти вивчалась у контексті становлення її нової парадигми [94, 37–46], модернізації освіти [147; 27, 7–26; 293, 9–10] та ін.

Дослідники зазначають, що осмислення гуманізму пов'язане з розвитком поглядів на людину в історії цивілізації, проте лише з виникненням людської рефлексії про себе гуманізм формулюється як спрямованість людства. Передусім важливо зазначити, що немає чіткості у визначенні часу виникнення гуманізму. Так, В. Волжин, А. Горфункель, П. Федосєєв вважають, що він появився в епоху Відродження, В. Келле вбачає відображення гуманістичних поглядів у фольклорі з найдавніших часів, М. Петросян стверджує, що гуманістичні ідеї були присутні в рабовласницькому суспільстві, а Г. Фомін переконує, що гуманізм виник ще на ранніх етапах суспільного розвитку [52; 70; 227]. Найчастіше дослідники дотримуються думки, що гуманізм існував на всіх етапах людства. Змінювалося суспільство, змінювалася людина, відповідно змінювався і характер гуманізму [207, 58–71]. Як система гуманістичних ідей і система поглядів, гуманізм сформувався у XIV–XV століттях, отримавши поширення в епоху Відродження в різних сферах життєдіяльності людини, передусім, у мистецтві, та отримав потужний розвиток у період буржуазних революцій XVII – початку XIX століття у боротьбі прогресивних сил проти феодально-станового гноблення і духовної диктатури церкви. А от термін *гуманізм* уперше використав Марк Туллій Цицерон, пов'язавши його з людинолюбною ідеологією, за якою людські чесноти – мудрість, справедливість, мужність, поміркованість – є джерелом щастя. У наш час існує багато тлумачень цього

феномена, проте залишається поширеним визначення видатного італійського гуманіста Леонардо Бруні, який вважав, що гуманізм – це «пізнання тих речей, які стосуються життя і звичаїв, що вдосконалюють та прикрашають людину». Головною при цьому є здатність людини робити вибір між добром і злом віддаючи перевагу добру [39, 127]. У загальному плані гуманізмом прийнято вважати світогляд, у центрі якого є ідея людини як найвищої цінності. Гуманізм стверджує цінність людини як особистості, її право на свободу, розвиток, вільний прояв здібностей [301], а гуманізація тлумачиться як ствердження у громадському житті гуманістичних ідей [91].

Еволюція трактування гуманізму впливала на розвиток освіти. Зокрема, філософами античності (Аристотелем, Гіппієм, Демокритом та ін.) гуманізм розумівся як вищий ступінь розвитку та розквіту можливостей і здібностей людини, що впливало на визначення ідеалу освіти – гармонійно і різнобічно розвиненої особистості, з визнанням права людини на вільний розвиток, саморозвиток, прояви здібностей, з утвердженням блага, щастя як критеріїв суспільних відносин. В епоху Середньовіччя, коли християнство стає панівною ідеологією, до трактування гуманізму вводять любов до ближнього, рівність усіх перед Богом незалежно від етнічної та соціальної приналежності. У ті часи гуманізація змісту навчальних предметів здійснювалася з позицій теоцентризму, в основі якого лежить розуміння Бога як абсолюту, джерела життя. Згодом епоха Відродження, яка поставила людину в центр світобудови і пізнання, сформувала оновлений зразок гуманізму. На противагу церковному канону присвятити земне життя спокуті гріхів гуманісти цієї епохи проголосили людину вінцем світобудови, наголошували на її праві на земне щастя, на здатності до морального самовдосконалення як духовно вільної особистості. Увага гуманістів цієї епохи до педагогічної проблематики пояснювалася їхнім прагненням виправити і поліпшити людину

та суспільство. У цю епоху відбувся синтез античної традиції і традиції середньовіччя з характерною тогочасної релігійною спрямованістю людей, рівних перед Богом. Подальший розвиток ідей гуманізму пов'язаний з епохою Просвітництва, в яку визначальною стає віра в можливості людського розуму – мірила всього сущого; віра в те, що, використовуючи можливості людського розуму, можна вдосконалити світ, побудувати людське суспільство, засноване на засадах розуму, а отже, справедливості. Звідси поставала і практична мета просвітницької ідеології: перетворити людину «природну», тобто нерозвинуту, на людину цивілізовану, тобто культурну й освічену. У цю епоху – XVII століття – Я. А. Коменським була розроблена система гуманістичного виховання, за якою процес навчання спрямовувався на формування особистості – носія знань та умінь, здатної до духовного та морального вдосконалення. Розвиток трактування гуманізму в педагогічній науці відбувався під впливом кантіанського «людина є метою, а не засобом», а тому найважливішим завданням цієї науки стало проголошення виховання людини-гуманіста.

Гуманізм як певна система поглядів набув розвитку в наш час – епоху постмодерну. Постмодерн пов'язується із запереченням і подоланням соціальної організації, притаманної суспільству так званої епохи модерну (нім. Moderne «сучасний»). За часів Просвітництва модерном називали індустріальний порядок, який протиставлявся феодальним суспільствам. До епохи модерну належать європейські суспільства, починаючи з кінця XVII до середини XX століття. *Постмодернізмом* (фр. *postmodernisme* «після модернізму») – похідним від зазначеного терміна – позначають структурно схожі явища в світовому суспільному житті та культурі другої половини XX і початку XXI століття, він вживається також для характеристики постнекласичного типу філософування і комплексу стилів у художньому мистецтві.

Гуманізм в епоху постмодерну вважається панівною ідеологією, ознакою цивілізованості і протиставлений гуманізму попередньої епохи – модерну, якій властива ліберально-оптимістична традиція, започаткована англійськими та французькими просвітителями XVII і XVIII століть. «Модерністами» є А. Сміт, Дж. Локк, Вольтер, П. А. Гольбах, Д. Дидро та ін. У роботах М. Гайдеґґера, С. Тулміна, Ж.-П. Сартра, М. Фуко, Ж. Дерріди, Ж. Дельоза, Ж.-Ф. Ліотара та інших переосмислюється класичне трактування гуманізму, що ґрунтується на принципово іншому (щодо сучасного) розумінні людини та стратегій її існування. Вивченню цієї проблеми присвячені роботи вітчизняних дослідників, зокрема І. Бичка, О. Бойченка, В. Ільїна, С. Кримського, В. Ляха, В. Пазенка, П. Петровського, К. Райди, В. Табачковського, В. Ярошовця та ін. Слід наголосити, що криза модерністського розуміння гуманізму, пов’язаного з вірою в раціональність людини, була спричинена не працями дослідників, а самим життям, у якому розум почав використовуватися для масового знищення людей у світових війнах минулого століття. Ця криза в середині XX століття поєдналася із екологічною, яка також була пов’язана з самовпевненим захопленням людини своєю раціональністю. Своєю чергою, екологічна криза поєдналася з демографічною, яка почала обмежувати соціально-економічний розвиток розвинутих країн світу. Ситуація, що складається на сучасному ринку праці, наближається до критичної. Чисельність осіб з інвалідністю працездатного віку продовжує зростати. Незважаючи на підвищення рівня життя, це стає проблемою для держав. При цьому в більшості країн навчилися з цим справлятися і сприймати людей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та сенсорними порушеннями як повноцінних членів суспільства. Як зауважують зарубіжні організатори реабілітаційних проєктів, частина людей цієї категорії стають не лише виконавчими і відповідальними співробітниками, але й сумлінними платниками

податків [243]. Щоразу частіше гуманізм визначається у контексті громадянської демократичної свідомості як гарантії основних прав людини, підтримки слабких, формування соціальних і моральних якостей, що дають змогу особистості здійснювати самореалізацію на базі громадських цінностей.

Ідеї постмодернізму неоднозначно сприймаються науковим співтовариством, проте неможливо заперечувати їхній вплив на різні сфери суспільного життя й передусім на теорію й практику освіти, її законодавчо-нормативне забезпечення. В освіті та педагогіці вплив постмодерністських ідей має вияв у роботі над проєктом людини, потрібної державі та суспільству. В Україні ця робота деякою мірою відображається у законодавчих документах. Наприклад, у Законі «Про освіту» зазначено, що метою освіти є різнобічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору, та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [100]. Отже, розвиток особистості з властивими їй психічними, сенсорними та фізичними особливостями стає метою освіти, яка в епоху постмодернізму набуває інклюзивності, орієнтованої на шанобливе ставлення до відмінностей між людьми.

В оцінці сучасних вітчизняних дослідників, гуманізм аналізується з різних точок зору. Визнаним є трактування гуманізму як ідеї і практики «людини, що усвідомлює свою земну сутність. Він і принцип світогляду, і принцип моральності. Гуманізм – явище, яке характеризує поведінку людини», а саме – людяність [322, 96]. Під час пошуку змістового тлумачення

гуманізму акцентується правовий аспект у його визначенні. Термін *гуманізм* нерідко вживається з прикметником *громадянський*. Слово *громадянський* зрозуміле для широкого загалу населення і вказує на рівність усіх перед Конституцією – основним законом країни. Саме тому деякі дослідники (Г. Гівішвілі, В. Жукоцька, В. Кувакін, О. Круглов та ін.) схиляються до думки називати гуманізм *громадянським* [64; 151]. На сьогоднішній день це слововживання асоціюється із іншим, яке органічно входить у свідомість людей, – *громадянське суспільство*. У контексті громадянської демократичної свідомості сучасний гуманізм доцільно розуміти у трьох основних значеннях: 1) гарантії основних прав людини як умови збереження гуманних засад її буття; 2) підтримки слабких, що виходить за рамки звичайних уявлень певного суспільства про справедливість; 3) формування соціальних і моральних якостей, що дають можливість особистості здійснювати самореалізацію на базі громадських цінностей [253, 177]. Сучасний гуманізм дійсно використовує ці історично виявлені смисли гуманізму як базові. З юридичної точки зору, цікавою видається тлумачення гуманізму, яке запропонував О. Разін [253, 617]. Він вважає, що в змісті гуманізму закладені такі вимоги: визнання основних прав людини і надання гарантій реалізації як обов'язкових умов її існування як особистості; підтримка слабких членів суспільства аж до надання їм такої допомоги, яка не узгоджується зі звичайними для певного суспільства уявленнями про справедливість; формування соціальних і моральних якостей особистості, що дають можливість їй здійснювати самореалізацію на базі громадських цінностей. На думку дослідника, гуманізм передбачає таку підтримку членів суспільства, яка може виходити за межі традиційних уявлень про справедливість. Точнішим у цьому випадку було б твердження, згідно з яким підтримка слабких може виходити за межі традиційних уявлень не про справедливість, а про рівність людей. Справедливість як моральна категорія – це вимога суспільства до

поведінки людей, що повинна відповідати особистим і громадським інтересам [38, 94; 307, 5–13]. Підтримка неповнолітніх, хворих, осіб з інвалідністю, пенсіонерів тощо завжди ґрунтується на визнанні особистих і суспільних інтересів. А уявлення про рівність громадян трактуються інакше. За принципом рівності, закріпленому у ст. 24 Конституції України, усі громадяни визнаються рівними незалежно від статі, раси, національності, мови, походження, майнового та посадового становища, місця проживання, ставлення до релігії, переконань, належності до громадських об'єднань тощо. За цим принципом визначається статус громадян у суспільстві на основі загальних для них характеристик. При наявності виняткових ознак і умов справедливим часто визнається і нерівність людей. Наприклад, трудове законодавство закріплює правові пільги для неповнолітніх, вагітних жінок, жінок, які мають дітей, матерів-годувальниць. Ці члени суспільства перебувають у нерівному становищі з іншими учасниками трудових відносин. Пільги, які надаються таким особам, відповідають як особистим, так і громадським інтересам. Звісно, саме таке трактування справедливості поширюється на осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями.

У результаті, можна дати таке визначення гуманізму як категорії моральної свідомості: це моральна вимога до поведінки учасників суспільних відносин, яка виражає повагу до людини, відкидає все, що сприяє її відчуженню, і передбачає створення кожній людині з урахуванням індивідуальних особливостей та особливостей її соціального статусу необхідних умов для існування і самореалізації в суспільному житті [306, 103].

Політичні, економічні, соціальні зміни, що зумовлені численними кризами, торкнулись всіх соціальних інститутів, у тому числі освіти, гуманізація якої у наш час відбувається передусім у межах концепції прав людини. Основи гуманізації освітньої сфери у нашій країні були закладені ще в нормативних

документах про шляхи освітньої реформи 90-х років. Зокрема, у Конституції України йдеться про те, що держава забезпечує доступність і безоплатність для кожного громадянина дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання [134, 63). Процес гуманізації освіти був і є предметом праць науковців. Зокрема, на думку Р. Бєланової, гуманізація будується на основі таких положень: 1) національна спрямованість освіти; 2) відкритість системи освіти; 3) перенесення акценту з навчальної діяльності педагога на діяльність особи, яка навчається; 4) перехід від репродуктивного навчання до продуктивного; 5) самоствердження особистості за умов педагогічної підтримки; 6) перетворення позицій педагога та особи, яка навчається, на особистісно-рівноправні; 7) творча спрямованість навчального процесу; 8) перехід від регламентовано-контрольованих способів організації навчального процесу до тих, що активно розвивають; 9) наступність та неперервність освіти [19, 21 – 22]. Б. Косов вважає, що гуманізація передбачає таке: навчання має доповнюватися побудовою школярем індивідуальних моделей пізнання; в освітньому середовищі необхідно дотримуватися єдності когнітивних здібностей і мотиваційних установок; слід використовувати диференційовані навчальні програми; засвоєння різноманітних засобів (наприклад, вербального або наочного) є важливою основою розвитку пізнавальних здібностей; а результатом навчання має стати наявність пізнавальних здібностей, отриманих під час опанування відповідних знань та вмінь [140, 116–118]. С. Жуков виділяє закономірності гуманізації: 1) освіта ґрунтується на взаємодії учня з дорослими та соціальним середовищем, ця взаємодія трактується як гуманістична, оскільки досвідчені старші особи допомагають молодим засвоювати культурний досвід; 2) головною в освіті є орієнтація на розвиток

особистості; 3) з метою задоволення особистісних запитів необхідно спиратися на сформовані у дитини психічні функції; 4) у межах освіти представники молодого покоління повинні опановувати не лише основи професійних знань, а й загальнолюдську культуру; 5) необхідність дотримання культурологічної складової сприяє підвищенню ролі гуманітарних знань, позбавлення повчальності та схематизму; 6) розвиток особистості у контексті культури можливий лише тоді, коли вона спонукає людину до продуктивної діяльності; 7) готовність усіх учасників освітньої взаємодії сприймати кожну людину як повноправну особистість при збереженні її права бути несхожою на інших; 8) особистісно-рівноправні позиції учня і педагога можливі лише на основі діалогічної взаємодії; 9) ступінь творчої спрямованості навчально-виховного процесу впливає на саморозвиток особистості [94, 37–46]. Привертає увагу те, що зазначені положення здатні слугувати засадами не лише гуманізації освіти загалом, а й реформування спеціальної освіти і впровадження інклюзивної форми навчання у загальноосвітні школи зокрема.

Зміни суспільної свідомості під впливом гуманістичних ідей, гуманізація сфер суспільного життя, законодавчі ініціативи на підтримку цих змін сприяють інтенсивному реформуванню освіти, актуалізують необхідність обґрунтування її засад, у тому числі спеціальної, та інклюзивної форми навчання, у межах нової парадигми освіти на гуманістичній основі. Захист прав осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями стає одним із проявів гуманізму нашої епохи, показником гуманності суспільства і неодмінною умовою його сталого розвитку.

В історичному аспекті освітня система для людей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями пройшла шлях від фізичного знищення та ізоляції «неповноцінних членів» суспільства до необхідності

інтеграції та адаптації їх до сучасних умов життя. На основі аналізу історико-генетичних і соціо-культурних основ становлення й розвитку системи спеціальної освіти як інституту держави виділяють п’ять періодів еволюції ставлення суспільства і держави до осіб з інвалідністю і співвідносні з ними етапи становлення національних систем спеціальної освіти [179].

Таблиця. Періоди ставлення суспільства до осіб з інвалідністю та етапи становлення національних систем спеціальної освіти

Періоди еволюції ставлення суспільства і держави до осіб з інвалідністю	Етапи становлення національних систем спеціальної освіти	Хронологічні межі в Західній Європі	Хронологічні межі у вітчизняній історії
І період		IX – VIII ст. до н.е. – поч. XII ст.	996–1715
Перехід від агресії і нетерпимості до усвідомлення необхідності піклуватися про осіб з інвалідністю		поч. XII ст.– кін. XVIII ст.	1706–1806
ІІ період	Відкриття спеціальних шкіл для глухих і сліпих.	кін. XVIII ст. – поч. XX ст.	1806–1927
Перехід від ставлення з презирством до осіб з інвалідністю до усвідомлення можливості навчання хоча б частини з них	І період		
ІІІ період	Ухвалення законів щодо навчання глухих, сліпих і дітей з порушеннями розумового розвитку	поч. XX ст. – 70-і рр. XX ст.	1927–1991
Перехід від усвідомлення можливості навчання до усвідомлення доцільності навчання трьох категорій осіб з інвалідністю		1971–1975 рр. – до нашого часу	1991 – до нашого часу

На основі проведених досліджень М. Малофєєвим було зроблено висновок про те, що поступальний розвиток спеціальної освіти, будучи складним і вразливим соціокультурним явищем, залежить не лише від еволюції ставлення суспільства і держави до осіб з інвалідністю, а й багатьох чинників та умов, які в різні історичні періоди у країнах світу проявляються не однаково, а тому неоднозначно (сприяючи або гальмуючи) впливають на розвиток освіти для цієї категорії осіб. В еволюції ставлення до цих дітей на наших землях виокремлюються такі самі періоди, що й в західноєвропейських країнах, проте дослідником відзначається значне відставання, унаслідок чого на початку XXI століття Східна і Західна Європа переживають різні періоди еволюції ставлень і відповідно перебувають на різних етапах розвитку систем освіти для цих дітей. Інтеграція, зазначає учений, це закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти, пов’язаний у будь-якій країні світу з переосмисленням суспільством і державою свого ставлення до осіб з інвалідністю, з визнанням їхніх прав на надання рівних з іншими можливостей у різних сферах життя, включаючи освіту [180]. Продовжуючи думку дослідника, можна зазначити: оскільки розвиток освіти загалом і спеціальної зокрема в нашій країні відбувався своєрідно, то і результат пошуку їхньої майбутньої узгодженої взаємодії має бути своєрідний – з урахуванням історично набутого досвіду і реалій сьогодення.

Нове розуміння гуманізму впливає на вибір парадигми інвалідності – «старої» (традиційної), чи «посттрадиційної» (соціальної) і відповідно патерналістської концепції (концепції соціального забезпечення) чи інноваційної концепції (концепції громадянських прав) для розв'язання проблем осіб з інвалідністю.

З наукової точки зору, всі моделі інвалідності, що склалися в процесі розвитку європейської цивілізації, можна розділити на

три групи. Перша група – це моделі, які умовно називають «медичними». За ними визначають інвалідність як певний «недолік» людини, а особу з інвалідністю – як неповноцінну особистість. Це є: архаїчна модель, релігійна модель, власне медична модель, економічна модель, модель функціональних обмежень. Коли наявні недоліки неможливо подолати, особи з інвалідністю усуваються від активної участі у житті суспільства шляхом ізоляції та сегрегації. Друга група – моделі, які умовно називають «соціальними». Вони визначають інвалідність як взаємодію людини з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями з не пристосованим до неї соціальним середовищем, яке має фізичні, організаційні та поведінкові бар'єри, що заважають цим особам реалізувати права людини. До цих моделей належать: марксистська (Vic Finkelstein, Colin Barnes), модель незалежного життя (Jim de Jong); психосоціальна (Е. Гофман, О. Ярська-Смирнова); соціально-політична (Harlan D. Hahn); культурна (Paul K. Longmore, Elspeth Morrison, Irving Zola та інші дослідники); людського розмаїття (A. Caldwell-Cobbert, R. Fassinger, R. Garland-Thomson) та ін. Згідно з ними, держава і суспільство повинні усувати фізичні та соціальні бар'єри шляхом пристосування зовнішнього середовища до потреб осіб зазначеної категорії. Третя група – змішані моделі, які об'єднують два концептуальні погляди на інвалідність, характерні для медичних і соціальних моделей. До них належать медико-соціальна модель, заснована на Міжнародній класифікації порушень, обмежень життєдіяльності та соціальної недостатності (МКП), і біопсихосоціальна модель, що заснована на Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) [7].

Слушною видається думка дослідників, які вважають, що найбільш об'єктивно інвалідність відображають змішані моделі, створені на основі виваженого розуміння співвідношення

соціального і біологічного в інвалідності. Інвалідність – це складний феномен, який є проблемою як на рівні організму людини, так і на соціальному. Дійсно, зосередження зусиль на соціальних проблемах осіб з інвалідністю аж ніяк не зменшує потребу в корекції біологічного компонента інвалідності. Ця думка збігається з точкою зору деяких зарубіжних науковців, які зазначають факт ігнорування захворювання або травми як причини проблем здоров'я та обмеження життєдіяльності в соціальних моделях. На основі визнання змішаних моделей інвалідності в науковій літературі сформульовано висновок про те, що залучення особи зазначеної категорії до суспільства має двосторонній характер, що передбачає систему заходів як щодо цієї людини, так і щодо її оточення, в результаті яких має змінюватися не лише людина, а й суспільство [7].

Зрозуміло, що терміни *особа з інвалідністю* і *особа з особливими освітніми потребами* не збігаються повністю. Останній використовується для позначення більшої кількості категорій осіб, ніж попередній, хоча й у вузькому освітньому і віковому аспектах. Проте трактування інвалідності, з точки зору змішаних моделей, крім іншого змісту, відображає сутність проблем осіб, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади, а тому окреслює напрям, у якому варто розвивати освіту для цієї категорії людей.

Змішані моделі інвалідності та здійснення заснованої на ній державної політики щодо осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями не суперечить міжнародним документам, зокрема, Конвенції з прав людини. У тексті цього документа не вказано, яка саме модель інвалідності має бути прийнята державою. Конвенція лише зобов'язує держави усувати бар'єри, що

перешкоджають реалізації особами з інвалідністю прав людини. Виходячи з цього, будь-яка модель інвалідності, що визнає наявність соціальних бар'єрів та створює передумови до їхнього усунення, відповідає документу. Крім того, у Конвенції є стаття 24 «Освіта» і стаття 26 «Абілітація і реабілітація», в яких йдеться про діяльність, спрямовану на фізичний, інтелектуальний і духовний розвиток особи з інвалідністю, тобто діяльність, що виходить за медичні межі. Також про необхідність розвитку різних якостей і навичок особи зазначеної категорії йдеться у «Зауваженнях загального порядку до документа» [132].

У країнах Євросоюзу прийнята Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), що ґрунтується на моделі, яка є синтезом усього раціонального з медичної та соціальної моделей, без притаманних їм помилок у звуженні цілісного, комплексного поняття інвалідності. Зокрема, в Росії ця модель інвалідності названа біопсихосоціальною. У 2014 році в цій країні така модель отримала легальне закріплення шляхом внесення змін до ст. 7 «Закону про соціальний захист інвалідів», яка сьогодні встановлює, що визначення потреби особи з інвалідністю в заходах соціального захисту здійснюється на основі оцінки двох факторів: 1) порушення здоров'я у вигляді стійких розладів функцій організму; 2) обмежень життєдіяльності, які виникають унаслідок наявності соціальних бар'єрів. Реалізація біопсихосоціальної моделі інвалідності виражається у тому, що держава, з одного боку, розвиває систему реабілітації осіб з інвалідністю, а з іншого – здійснює діяльність з метою створення доступного середовища і умов для інклюзивної освіти [7].

У нашій країні розпорядженням Кабінету міністрів України від 27 грудня 2017 року № 1008-р було затверджено план заходів щодо впровадження в країні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я і

Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків. Згідно з розпорядженням, протягом 2018–2019 років центральні органи виконавчої влади впроваджували відповідні заходи з імплементації МКФ і МКФ-ДП, що ґрунтуються на змішаній моделі інвалідності. У межах запланованих заходів розробляється алгоритм міжвідомчої взаємодії органів охорони здоров'я, освіти й соціального захисту для надання комплексної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю. Як слушно зауважує Н. Бондар, при наявності безумовних переваг соціальних моделей інвалідності можна виділити певні їхні недоліки. Соціальна модель має вплив на визначення інвалідності, проте у її межах неможливо встановити, як мають відображатися розбіжності між особами з інвалідністю і неінвалідністю. Вона також не роз'яснює, як повинна працювати соціальна програма. Саме тому в чистому вигляді медична та соціальна моделі не використовуються при створенні сучасних соціальних програм. Окремі їхні принципи застосовуються на певних етапах реалізації соціального захисту осіб, наприклад, при ідентифікації та наданні статусу особи з інвалідністю, при виявленні права на допомогу та її необхідного розміру, у питаннях вільного доступу цих осіб до соціальної, культурної, житлової інфраструктури та ін. Лише взаємодоповнення соціального та медичного підходів при створенні соціальних програм, орієнтованих на певні категорії осіб з інвалідністю, з обов'язковим залученням до процесу розробки дасть змогу створити ефективну систему соціального захисту цих людей, здатну не лише задовольнити основні життєві потреби індивіда, з матеріальної та фінансової точок зору, але й жити повноцінним життям [33, 244–248].

Знаменно, що, хоча дефектологами та фахівцями з соціального захисту визнається обмеженість соціальної моделі, проте саме вона пропонується численними дослідниками різного

спрямування як основа для реформування спеціальної освіти та впровадження інклюзивної форми навчання. У цьому випадку має місце суперечність, яку варто розглядати як невідповідність, між визнанням фахівцями з соціального захисту і частиною дефектологів соціальної моделі як обмеженої та її прийняттям за основу для реформування спеціальної освіти і впровадження інклюзивної форми навчання. Саме на основі біопсихосоціальної моделі ліпше тлумачаться зміни, що відбуваються у межах системи спеціальної освіти та впровадження інклюзивної форми навчання. Зокрема, витрати у контексті змішаної моделі мають спрямовуватися і на поліпшення стану здоров'я, виплату пенсій з інвалідності, роботу спеціалізованих установ тощо, і на залучення цих осіб до суспільства – на знищення бар'єрів, які обмежують їхню життєдіяльність і не дають їм можливості відчувати себе повноцінними членами суспільства. Лише в контексті зазначеного взаємодоповнення можливо створити гуманістично спрямовану освіту для дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями.

2.4. Розвиток гуманістичних ідей у спеціальній освіті: еволюція парадигм і суперечності їхнього становлення

У науковому обґрунтуванні спеціальної освіти у XXI столітті важливе місце посідає осмислення шляхів втілення гуманістичних ідей у практику, що тісно пов'язане з окресленням сучасних методологічних орієнтирів розвитку освіти у контексті інтеграції України у світовий культурно-освітній простір, визначенням її провідної стратегії, за якою передбачається організація освіти на засадах гуманістичної парадигми. Значним поступом у реалізації цієї стратегії стала поява документа – Національної доктрини розвитку освіти, — який заклав основи нової парадигми освіти, орієнтації на новий тип гуманістично-спрямованої освіти. Проблема розробки

сучасної освітньої парадигми була підтримана Всесвітньою конференцією ЮНЕСКО (Париж, 1998 р.), на якій зазначалося, що у зв'язку з необхідністю культурного, соціально-економічного та й екологічного розвитку людства, націй та суспільств, перед освітою постають завдання, що вимагають її реформування, якого у минулому вона ще не зазнавала. У Декларації, прийнятій на цій конференції, зазначена необхідність у нових баченні і парадигмі освіти на основі розширення перспектив гуманізму, визнання універсальних цінностей – миру, справедливості, свободи, рівності, солідарності та ін. У цьому контексті суперечності у процесі освітньої парадигми для дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому контексті зумовлені трьома причинами: 1) освіта перебуває в стані пошуку парадигми не лише для дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, а й для всіх осіб, що навчаються; залучення з загального освітнього простору дітей з особливими освітніми потребами лише ускладнило цей пошук; 2) діти з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями – такі самі члени суспільства, як й інші, і не потребують особливої, відмінної за змістом, освітньої парадигми; Конституція України гарантує право кожного громадянина на доступність якісної освіти, і це повною мірою стосується дітей зазначеної категорії; при переконливості необхідності створення єдиної для всіх освітньої парадигми виникають проблеми на етапі її втілення у життя, оскільки діти зазначеної категорії неоднорідні за можливостями реалізувати відповідне конституційне право; 3) крім цих причин, останнім часом актуальною стала ще одна. В Україні поширюється інклюзивна форма навчання, що передбачає залучення до одного освітнього середовища (класу) дітей з різними психофізичними можливостями. А це зумовлює необхідність у прискореному

порядку уже не лише на теоретичному, а й на практичному рівнях у межах однакової за змістом освітньої парадигми передбачити відповідні форми, методи, прийоми роботи з метою забезпечення успішної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, обґрунтувати засади нової освітньої парадигми, яка однозначно повинна будуватися на гуманістичних ідеях сучасності.

Хоча про парадигми йдеться навіть в основоположних для розвитку освіти документах, у працях науковців до нашого часу немає однозначного підходу до концептуалізації освітніх парадигм, хоча дослідження з осмислення феномена освіти у парадигмальному аспекті численні. Є навіть праці оглядового характеру, що присвячені характеристиці виділених науковцями парадигмам. Наприклад, у роботі Л. Товажнянського, О. Романовського, В. Бондаренко та ін. [220] аналізуються поширені освітні парадигми: традиціоналістсько-консервативна (знаннєва); раціоналістична (біхевіористська, поведінкова); феноменологічна (гуманістична);технократична;неінституціона –льна; гуманітарна; езотерична парадигма та ін. У дослідженні Т. Туркот висвітлено стан вивчення освіти з точки зору парадигмального підходу та запропоновано визначення таких освітніх парадигм: культурно-ціннісна, академічна, професійна, технократична та ін. [299]. У західноєвропейській теорії концепції освіти об’єднані у дві основні освітні парадигми: репродуктивно-консервативну та прогресивно-гуманістичну. Репродуктивно-консервативна об’єднує освітні парадигми: формувальну (традиційну, технократичну), згідно з якою особистість у результаті освітнього процесу цілеспрямовано привласнює соціально задані, ідеологічно орієнтовані якості та засвоює соціальні рольові обов’язки, і поведінкову (раціоналістичну), основними показниками якої є дисциплінованість, ретельність, що призводить до недооцінювання внутрішнього світу особистості під час

освітнього впливу. Натомість прогресивно-гуманістична парадигма спрямована на виявлення та реалізацію творчого потенціалу особистості, її самобудування і самореалізацію як в освітньому процесі, так й в подальшій професійній діяльності [266].

Найпоширеніші та найвпливовіші концепції, які формувалися у вітчизняному і зарубіжному освітньому контексті, об'єднуються у дві основні освітні парадигми – традиційну (консервативно-репродуктивну, авторитарну) та гуманістичну. Такий розподіл у загальному плані пояснюється концептуальною сутністю парадигм: у першому випадку йдеться про освітній процес, який передбачає відображення зафіксованого знання, здобутого попередніми поколіннями, та упредметнення його в пам'яті наступних поколінь, у другому випадку – про творчу, новаторську діяльність учасників освітнього процесу, яка породжує щось якісно нове, досконаліше і відрізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною унікальністю, причому кожній із цих парадигм притаманний специфічний набір дисциплінарних матриць, які описують цілі, зміст та процес навчання і виховання. Традиційна і гуманістична парадигмальні установки тривалий час репрезентували протилежні підходи. Як традиційна визначалися: імперативна (Ш. Амонашвілі); нормативно-формувальна (Л. Байкова); формувальна (Є. Бондаревська, С. Кульневич); когнітивна (Є. Ямбург); парадигма необхідності (О. Газман); особистісно відчужена освіта (Є. Гусинський, Ю. Турчанінова) тощо. Як інноваційна, гуманістична називалися: гуманна (Ш. Амонашвілі); гуманістична (Л. Байкова); особистісно орієнтована (Є. Бондаревська, С. Кульневич); особистісна (Є. Ямбург); особистісно-розвивальна (В. Шиянов); педагогіка свободи (О. Газман); особистісно-центрирована освіта (Є. Гусинський, Ю. Турчанінова) тощо. Поняття «парадигма» використовувалось

для розмежування двох типів педагогічної науки. Перший тип – авторитарна, або офіційна педагогіка, основний зміст якої розроблявся до кінця XX століття, другий – педагогіка, що претендує на статус нової педагогіки (включає педагогіку підтримки, гуманну педагогіку, педагогіку творчого саморозвитку, ноосферну педагогіку тощо), які, спираючись на окремі види парадигм та інтегруючись, формують засади нової педагогіки, що виступає альтернативною традиційній (авторитарній). Такої думки дотримуються багато дослідників – Н. Коршунова [138, 7–26], І. Колєснікова [128, 84–89.], Е. Днєпров [85], Х. Тхагапсоєв [300, 38–41] та ін.

В освітній практиці традиційна (класична) парадигма, яка була окреслена Я. А. Коменським ще в XVII столітті, проіснувала всю епоху модерну (спільна назва історичної епохи нового і новітнього часу) і лише з середини XX століття почала витіснятися іншою, що отримала умовну назву гуманістична. Слушною є думка, за якою становлення гуманістичної парадигми відбувалося поступово. Традиційна освітня парадигма була провідною у вітчизняній педагогіці протягом багатьох століть. Гуманістична парадигма, навпаки, була представлена частково, її окремі прояви почали окреслюватися лише з середини XIX століття. Протиставляли ці парадигми чимало представників тогочасної вітчизняної педагогіки (П. Блонський, В. Вахтеров, К. Вентцель, П. Каптерев, Л. Толстой, К. Ушинський). Паралельно з усвідомленням недоліків освіти науковці і громадські діячі зазначали необхідність побудови освіти на гуманістичній основі. Можна виділити такі ознаки гуманістичної парадигми освіти початку XX століття: вищою цінністю педагогічної діяльності почав визнаватися учень; освіта і виховання були спрямовані на процеси самоактуалізації, саморозвитку і самореалізації учня щодо всіх видів його діяльності [25, 63–70.]; як пріоритетні цілі освіти і виховання приймалися інтереси особистості; між

педагогом і учнем передбачалися суб'єкт-суб'єктні відносини; велике значення надавалося розширенню меж свободи особистості; в процесі навчання і виховання учень відігравав активно-діяльнісну роль; учень залучався до пізнавальної діяльності з урахуванням індивідуальних духовних, інтелектуальних, вольових та емоційних особливостей. На основі викладеного можна стверджувати, що вже тоді почала окреслюватися гуманістична парадигма освіти. Значний внесок у її становлення внесли П. Блонський і М. Рубінштейн. Ними була розроблена загальна концепція освіти для того часу. П. Блонський, відстоюючи пріоритетність освіти щодо виховання, базовими вважав культурні цінності [22]. М. Рубінштейн прагнув створити освіту, що формує багатогранну, різнобічно розвинену, цілісну особистість. Відмінність запропонованої вченими моделі від інших гуманістичних концепцій того часу полягала в тому, що їхня модель була покликана не удосконалювати і надавати традиційній школі гуманістичного характеру, а побудувати нову школу на гуманістичних засадах. Саме концептуальну модель П. Блонського і М. Рубінштейна можна вважати одним з перших проявів становлення вітчизняної гуманістичної парадигми освіти.

Безперечно, лише згодом, у кінці XX – на початку XXI століття, гуманістична парадигма почала набувати статусу панівної. У рамках традиційної парадигми має місце формулювання умовних, конвенціональних вимог до змісту освіти і критеріїв освіченості. «Школа навчання» нагромадила величезний досвід у процесі розвитку репродуктивно-педагогічної цивілізації. Багато століть люди засвоювали знання за допомогою найрізноманітніших форм, методів і прийомів у межах цієї парадигми. Характерною рисою зазначеної цивілізації є монополія на інформацію з боку окремих соціальних груп, використання навчання як засобу селекції,

штучного блокування щодо частини населення, зокрема з особливими освітніми потребами. Водночас тоді підтримувалися вітчизняні освітні моделі, які демонстрували різноманітність можливих для людства шляхів пізнання світу і себе в цьому світі.

На сьогоднішній день окреслені основні відмінності між цими парадигмами. Зокрема, головна мета традиційної (репродуктивно-консервативної, традиційно-консервативної, знаннієвої) парадигми полягає у передачі молодому поколінню культурної спадщини людської цивілізації та її досвіду. Ця передача здійснюється на основі апробованої часом сукупності знань, умінь і навичок, моральних ідеалів і життєвих цінностей, що сприяють як індивідуальному розвитку, так і збереженню соціального досвіду, що дає можливість забезпечити функціональну грамотність і соціалізацію учнів [26, 8–14]. Носієм змісту освіти у традиційній парадигмі є педагог; саме він визначає цілі навчальної діяльності, її зміст, форми, методи, а також оцінює результати діяльності, учень трактується як пасивний об’єкт, на нього поширюється вплив вчителя. Основними для традиційної парадигми виступають принципи: авторитарності, логоцентризму та стандартності. Авторитаризм був основою політичного і соціального життя в Європі XVII століття, коли традиційна парадигма лише формувалася. На ньому ґрунтувалась уся діяльність церкви, за цим принципом будувались економічна і сімейно-родинна взаємодія. За аналогом такої суспільної організації у школі вчитель був володарем дитячої свідомості. «Вчитель-сонце» називав його Я.А. Коменський. Він наголошував на мудрості вчителя, який розглядався як головне джерело знань для дітей, та його владі над дітьми (увага педагога, кожне його слово мали доходити до всіх у класі, як промені сонця доходять до кожної травички і жучка). Ця специфічність парадигми впливала на організацію навчання – у школі підтримувалась дисципліна і

підпорядкування дітей владі вчителя й адміністрації. Логоцентризм як спеціально задана картина світу репрезентувався у тому, що будь-який навчальний предмет пропонувався дітям як спрощена копія науки, представлена у вигляді правил, визначень тощо. Ця копія ґрунтувалась на традиції, яку визнавало наукове співтовариство. Якщо у наукової спільноти була довіра до цієї копії світу, то вона набувала визнання і статусу обов'язкової. Одноманітність і стандартність змісту та організації навчальної роботи у межах цієї парадигми передбачено і сьогодні: те, що навчальну діяльність педагог будує в класно-урочній технології фронтально, одночасно зі всіма дітьми класу. Для традиційної парадигми характерні єдині навчальні плани та програми, підручники, розклад уроків і дзвінків, універсальний спосіб передачі знання за чітко визначеними і усталеними методиками; єдність навчальних програм; чітко окреслені критерії успішності, які визначаються кількісними та якісними вимірами засвоєної інформації; стандартизація оцінок. Навчальні заклади легко контролюються і спрямовуються державною владою, крім того, завдяки стандартності вони відносно економні. Ці положення загалом і сьогодні діють в освіті й фактично підпорядковані основній меті – отриманню знань та орієнтації на інформаційну насиченість навчального процесу. За таких умов «людина освічена» є фактично «людиною інформованою». У СРСР система освіти базувалася саме на цій парадигмі,. На той час ця система була однією з найефективніших. У межах цієї системи у 50-х роках минулого століття за рівнем інтелектуалізації радянська молодь перебувала на 2–3-му місці в світі (за даними ООН) [232].

А гуманістична парадигма, навпаки, передбачає постановку учня в центр процесу освіти, передбачаючи можливості самовираження його особистості. Витоки гуманістичного підходу простежуються ще в роботах софістів Древньої Греції в

другій половині V ст. до н. е. Софісти не ставили мету створення загальної системи знань. Їх метою було навчити учнів використовувати набуті знання в дискусіях і полеміці, застосовуючи знання і вміння у сфері риторики. Софістика займала позицію релятивізму – інакше кажучи, тлумачила знання з точки зору відносності, оскільки, у розумінні софістів, мірою істини є людина з її індивідуальною думкою. Схожа точка зору властива сучасній освіті з її прагненням звернути увагу насамперед на особистість людини та її проблеми. Головне призначення освіти у межах сучасної гуманістичної парадигми полягає в осмисленні людиною свого місця в світі на противагу технократичному мисленню, вузько прагматичній орієнтації, які призвели до збіднення емоційного світу людини. У центрі уваги гуманістичної парадигми є розвиток учня, його інтелектуальні потреби та міжособистісні стосунки. На думку Л. Виготського, розвиток визначається тією мірою допомоги, яку треба надати дитині у процесі навчання. Згідно з думкою дослідника, зоною актуального розвитку є ті знання, вміння і навички, які людина опанувала і може використовувати самостійно; зоною найближчого розвитку – ті знання, вміння і навички, якими людина може користуватися лише за допомогою дорослого (старшого). Гуманістична парадигма репрезентована моделлю освітнього процесу, що вибудовується за принципом діалогу, багатого імпровізацією. Для неї центральною є проблема залучення до самостійного пошуку Істини, що не має однозначного нормативного визначення. Цей різновид парадигми покликаний сприяти розвитку дитини. Розвиток може бути різним: загальним (розвиток універсальних здібностей, у тому числі фізичних); спеціальним (пов’язаний зі здібностями, обдарованістю); культурним. Вищий рівень розвитку – саморозвиток. Учитель та учні є рівноправними учасниками освітнього процесу – спільно формулюють цілі діяльності, її зміст, вибирають форми і критерії оцінки, перебуваючи у стані

співробітництва та співтворчості. Діагностичні зміни стану учня не служать засобом відбору, селекції, освітньої дискримінації. Низькі навчальні показники не є підставою для судження про нормативні якості людини, вони використовуються лише для оцінки перспектив і можливостей для подальшої роботи. Простір критеріїв оцінки переміщається в площину міжособистісних стосунків. Змінюється етична позиція вчителя і учня, які однаково беруть на себе моральну відповідальність за вільний вибір тієї або тієї позиції у взаємодії. Швидкість навчання у межах гуманістичної парадигми обумовлюється індивідуальною здатністю суб'єктів осягнути суть пізнавальної або життєвої проблеми. Для цього потрібно, як мінімум, уміти бачити й чути іншого. Педагог отримує можливість постійно збагачуватися, професійно взаємодіючи з учнем. У цій парадигмі любов до людини, до дитини – атрибут професіоналізму, саме тому так детально багатьма авторами книг обговорюється питання «Як любити і розуміти дитину?». Любов породжує віру в творчі здібності і можливості кожного, а терпимість становить основу педагогічної мудрості. Приклади цього залишили в історії І. Песталоцці, Я. Корчак, К. Вентцель, Л. Толстой, С. Шацький, В. Сухомлинский. Ядром парадигми є гуманістичний підхід до учня, допомога в його особистісному зростанні, увага до підготовки до життя, адаптації тощо. Замість суб'єкт-об'єктних відносин тут формуються суб'єкт-суб'єктні партнерські відносини співпраці. Головною метою освітнього процесу виступає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, створення умов для розвитку і саморозвитку учня, надання йому свободи вибору для можливості максимальної реалізації природного потенціалу і самореалізації. Гуманістична парадигма передбачає свободу і творчий пошук як учнів, так і педагогів. Вона орієнтована на творчий, духовний розвиток особистості, міжособистісне спілкування, діалог, допомогу і підтримку в

самоосвіті і самовдосконаленні людини [29]. Гуманістична парадигма набуває тісного зв'язку з культурою. Так, учений А. Кравцов, окреслюючи основні концептуальні положення щодо специфіки нового парадигмального переходу в освіті, зазначав, що цей перехід сприяє рефлексивному освоєнню суб'єктами світу культури та їхньому становленню в освітньому процесі; відмові від знанні єцентризму в освітній діяльності, опорі на ідеї культуро, природо- і соціоорієнтованості освітньої системи; розгляду освіти як процесу, спрямованого на розширення можливостей компетентного вибору особистістю життєвого шляху і саморозвиток особистості; орієнтації на культуру, яка є сутнісним компонентом життєдіяльності людини, присутнім у всіх сферах її діяльності [143, 325]. Гуманізація нашого часу, що у межах освіти передбачає впровадження інноваційної (гуманістичної) парадигми, спрямована на те, щоб закладати основи світогляду, не обмеженого матеріально природничою картиною світу, формувати гуманістичне мислення, сприяти становленню дитини як суб'єкта. Гуманізація освіти передбачає, що в умовах мінливого суспільства навчальний заклад готує не просто громадянина, який має оволодіти певним обсягом наукових знань і умінь, компетентностей, але й носія гуманістичної культури. Йдеться про людину, що здатна зайняти усвідомлену позицію в будь-якій ситуації. За допомогою гуманізації з'являється можливість сформувати у молодої людини основи гуманістичного світогляду. Гуманізація освіти розглядається як спосіб залучення до духовних цінностей цивілізованого світу [76, 192–193].

Існують думки, згідно з якими зміна традиційної освітньої парадигми на гуманістичну не означає відмови від знань та шляхів їхнього отримання. Відмінністю є те, що у межах гуманістичної парадигми знання – є кінцева мета і результат навчання [329, 44–49]. Хоча у численних дослідження йдеться

про суперечність між знаннєвою і гуманістичною парадигмами, вони не є антагоністичними, адже самі знання входять до складу культури. Елементи знаннєвої парадигми частково введені до гуманістичної парадигми, яка, ґрунтуючись на конструктивному в традиційній парадигмі, передбачає створення оптимальних психолого-педагогічних умов з метою самостановлення, саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації учнів на основі засвоєного культурного досвіду [187]. Поняття «традиційна парадигма» ширше за поняття «знаннєва парадигма». Крім уже зазначених, ці парадигми відрізняються характеристиками.(Див. у таблиці).

Таблиця. Порівняльна характеристика деяких відмінностей традиційної від нової (гуманістичної) парадигми

№ з / п	Традиційна парадигма	Гуманістична парадигма
1	Виклад педагогом готових істин	Готовність педагога змінити свою позицію
2	Робота без зворотного зв’язку	Стимулювання зворотного зв’язку з учнями
3	Орієнтація педагога на передану інформацію	Орієнтація педагога на сприйняття і розуміння викладеного матеріалу
4	Орієнтація на середнього учня	Врахування індивідуальних особливостей учнів
5	Оціночні дії засвоєння матеріалу учнями залишаються за педагогом	Переважання самооцінки й оцінки з боку групи (класу)

Деякі із ознак гуманістичної парадигми потребують додаткового тлумачення. Зокрема, визнання учня суб’єктом освітнього процесу є однією з визначальних ознак гуманістичної

парадигми. Суб'єктність у межах соціальної моделі інвалідності, що, як слушно зазначає доктор педагогічних наук Г. Давиденко, посилаючись на підтримку цієї думки іншими дослідниками (Н. Скок, П. Романов, О. Феропонтова, О. Ярська-Смирнова), є «філософією інклюзивної освіти» і претендує на нову гуманітарну концепцію прав, свобод і можливостей людини, передбачає інтерпретацію у межах концепції громадянських прав, яка будується, зокрема, на Конвенції про права дитини (1989 р.) [78; 257, 44–55; 277, 124–127. 305, 165–171]. У цьому документі визнані на міжнародному рівні права дитини, згідно з якими дитина – це людина зі всіма супутніми правами, як у дорослої особи, суб'єкта права. Це означає, що дитина – це індивід, який володіє правами людини, і ні у кого немає права власності на неї, навіть у батьків. Крім прав, діти мають обов'язки, як і всі дорослі члени суспільства. Право дитини закінчується там, де починається право іншої дитини або право дорослого. Дитина має право на освіту, проте водночас вона зобов'язана відвідувати школу. Дитина має право на охорону здоров'я, проте при цьому вона зобов'язана берегти власне здоров'я. Конвенція про права дитини надає їй право самостійно здійснювати свої права й виконувати обов'язки. Це означає, що під час дорослішання у неї має формуватися право на прийняття самостійних рішень та обсяг відповідальності. Доти, доки дитина не буде здатною здійснювати свої права самостійно, за неї це робитимуть батьки або опікуни. Оскільки діти не завжди можуть самостійно постояти за свої права й інтереси, вони потребують допомоги і захисту дорослих. Дитину слід захищати від психічного та фізичного насильства, несправедливості, бездоглядності та інших небезпек. Крім захисту, дорослі також повинні забезпечити дитині все необхідне для життя і створити сприятливі умови для розвитку її здібностей та інтересів.

Зазначені положення так само поширюються на дітей з інвалідністю. Здатність особи з інвалідністю як суб'єкта права

володіти правами нерозривно пов’язана зі здатністю їх здійснювати, оскільки в іншому випадку права набувають формального відтінку. У загальній теорії права зміст дієздатності розкривається авторами (наприклад, Б. Бегічевим, В. Федіним та ін.) через віковий, вольовий критерії і фактичну (фізичну) здатність особи здійснювати дії. Водночас ученими зазначається, що в разі відсутності в особи унаслідок віку, психічного чи фізичного стану можливості реалізувати права й обов’язки, ця можливість реалізується від імені суб’єкта законними представниками. З огляду на те, що є категорії суб’єктів, які внаслідок віку або стану здоров’я не здатні своїми діями здійснювати права й обов’язки, в загальній теорії права пропонується виділити особливий різновид дієздатності – трансдієздатність [193, 273]. Трансдієздатність охоплює властивість не одного, а двох суб’єктів: носія прав та обов’язків згідно із законом (здатність приймати на себе права й обов’язки, що виникають у результаті дій інших осіб) та законного представника (здатність своїми діями створювати для інших осіб права й обов’язки). Звісно, під дієздатністю особи з інвалідністю слід розуміти можливість здійснювати права й обов’язки (самостійно або через законних представників), проте унаслідок віку чи особливих обставин можливе використання трансдієздатності. Зазначене може поширюватися на деякі категорії цих осіб і в дорослому віці. У межах викладеного учень, у тому числі особа з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, має право на рівних з педагогом учитися вибудовувати суб’єкт-суб’єктні відносини в умовах трансдієздатності, оскільки її права делеговані її ж законним представникам. Як слушно зауважував О. Вишневський, «сучасна людина повинна навчитися діяти в умовах свободи, приймати рішення, домагатися їх здійснення, а відтак і відповідати за себе та свою діяльність» [48, 52].

Як зазначала А. Долгошева, діти з інвалідністю, що були об'єктом турботи, стали суб'єктами права. Можна лише додати, що об'єктом турботи, як це було у межах репродуктивно-традиційної парадигми, вони залишились. Об'єктом турботи і піклування (проте не суб'єктами права) діти з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями були у межах репродуктивно-традиційної освітньої парадигми, становлення якої відбувалося на основі патерналістської концепції, або концепції соціального забезпечення. У контексті цієї концепції аналізують моделі інвалідності, які ми відносимо до «традиційної» парадигми, оскільки вони спираються на ідеологію сегрегації осіб з інвалідністю. Ці моделі акцентували увагу на відмінності чи хворобі. Медична модель наголошувала на недузі, економічна – на нездатності до трудової діяльності, модель функціональної обмеженості – на нездатності виконувати комплекс соціальних ролей та ін. Моделі інвалідності мали вплив як на визначення самої інвалідності та соціальне до неї ставлення, так і на конструювання національних концепцій соціальної політики у сфері інвалідності. Ці концепції були спрямовані на те, щоб створити для цих осіб окремий соціальний простір, у тому числі освітній, не намагаючись вписати їх у суспільство повною мірою, що зумовлювало створення комунікативних ускладнень між здоровими людьми та людьми зазначеної категорії, заохочення пасивної соціально-професійної поведінки цих осіб та обмеження їхнього статусу на ринку праці. Патерналістська концепція була панівною у західноєвропейський і вітчизняній практиці впродовж 1970 – 90-х років минулого століття, оскільки підтримувала збереження соціальних інститутів, насамперед в інтересах здорової більшості, здійснюючи функції соціального контролю у плані соціального виключення осіб з інвалідністю. Водночас соціальна політика і програми допомоги розвивалися у напрямі задоволення базисних потреб. Особам з

інвалідністю пропонувалася відповідна підтримка у вигляді соціальних допомог і пенсій, різних форм обслуговування, включаючи медичну, спеціальну освіту і професійне навчання, проте все це відбувалося, як правило, в спеціально створеному для цього соціальному середовищі. Одним із різновидів такого середовища стала паралельна (відносно загальної) система спеціальної освіти з репродуктивно-традиційною парадигмою, яка будувалася на однакових із загальною освітою принципах й змістом навчальних планів, що забезпечувало цензовість.

Репродуктивно-традиційна парадигма у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами виникла і формувалася у контексті кардинальних змін ставлення суспільства і держави до «неповноцінної меншості», становлення та впровадження загального початкового навчання. Звісно, поворот у державній політиці країн і суспільній свідомості ґрунтувався на ідеях мислителів епох Ренесансу і Просвітництва, «Декларації прав людини» (1793 р.). У Франції було відкрито перші школи для глухонімих (1770 р.) і сліпих (1784 р.), а у кінці XIX століття в західноєвропейських державах були ухвалені закони про загальну початкову освіту, і на цій основі – закони про навчання глухих, сліпих та осіб з порушеннями розумового розвитку. За кордоном закони про початкову загальну освіту були прийняті не лише у Франції (1882 р.), а й у Данії (1814 р.), Швеції (1842 р.), Норвегії (1848 р.), Італії (1877 р.), Великобританії (1880 р.). У царській Росії закону про загальну обов'язкову початкову освіту не було. Становлення спеціальної освіти в країні відбувалося поступово. До 1917 р. становище дітей з особливими освітніми потребами було незадовільним. Організованим навчанням і вихованням більшість із них не були охоплені. Для дітей з порушеннями розумового розвитку існувало лише кілька притулків і приватних допоміжних шкіл. У 1919–1920 роках були прийняті постанови уряду України, інструктивні документи Наркомосу з питань розвитку народної

освіти, у яких розроблялися нові підходи до організації допомоги дітям з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями. Основними документами у розробці засад їх навчання і виховання були: «Положення про єдину трудову школу в Українській СРСР» (1919 р.) та «Декларація про соціальне виховання дітей» (1920 р.). «Тимчасове положення про заклади для дефективних дітей, правопорушників та дефективного дитинства», що вийшло у вересні 1922 року, відіграло важливу роль у становленні системи спеціальних закладів для дітей з порушеннями фізичного та розумового розвитку в Україні. З метою організації роботи спеціальних дитячих будинків у 1922 році були створені Інспектура закладів дефективного дитинства при Головсоцвиху України та відповідні секції при відділах освіти Катеринослава, Києва, Одеси і Харкова. Якщо на 1 січня 1923 року в Україні працювало 80 закладів для дітей з фізичними та психічними порушеннями, у яких навчались 11382 особи, то на 1 січня 1926 року таких закладів було 137 (20712 учнів) [285, 8]. У грудні 1926 року вийшли постанови «Про організацію навчання дефективних дітей» і «Положення про допоміжну школу», які регламентували діяльність спеціальних закладів. Станом на 1941 р. в Україні функціонувало 128 спеціальних шкіл, у яких виховувалися 14100 учнів. Серед них: 84 спеціальні школи для глухих дітей з контингентом 10 тис. учнів [330, 298], 25 допоміжних шкіл з контингентом 3019 учнів [90, 117], 17 шкіл для сліпих дітей (967) і 2 – для осіб зі зниженим зором, де навчалися 115 учнів [270, 57]. До 1930 року в республіках СРСР були створені необхідні умови для впровадження всеобучу. ЦК ВКП(б) 25 липня і ЦВК (Центральний виконавський комітет) і СНК (Рада Народних Комісарів) СРСР 14 серпня 1930 року прийняли постанови про впровадження з 1930/31 навчального року загальної обов’язкової початкової освіти дітей у віці 8–10 років, а в містах і робітничих

селищах – загальної обов'язкової 7-річної освіти. У Радянському Союзі почали відкриватися спеціальні школи для глухих, сліпих і дітей з порушеннями розумового розвитку. У цей період уже можна говорити про традиційну парадигму, яку обґрунтовували дефектологи в основі традиційної моделі інвалідності під впливом панічної в загальній освіті репродуктивно-традиційної парадигми. Метою спеціальної освіти проголошувалася «підготовка через школу і працю до суспільно корисної трудової діяльності». Постанова ЦК ВКП (б) «Про всеобуч» від 21.11.1931 року не містила окремої статті про дітей з особливими освітніми потребами і поширювала на них нормативи навчання, які призначалися для здорових дітей. Для всіх, без винятку, категорій дітей шкільного віку був встановлений єдиний освітній ценз. Джерелом фінансування системи спеціальної освіти ставав держбюджет. Необхідність виконання Закону «Про всеобуч» змусила республіканські, реґіональні органи управління освітою сприяти створенню навчальних місць для дітей з важкими порушеннями мовлення, опорно-рухового апарату затримкою психічного розвитку.До 1990 року загальна кількість спеціальних шкіл складала 2789 (приблизно 575 тис. учнів). Закон про спеціальну освіту в СРСР не був прийнятий. У Західній Європі в 70-ті роки XX століття спеціальною освітою було охоплено від 5 до 12 % дітей шкільного віку з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями, тоді як у СРСР у 1990/91 навчальному році – лише 1,5 %. У всіх реґіонах країни система відрізнялася структурною і змістовною одноманітністю, оскільки її замовником була винятково держава. Існували 8 видів спеціальних шкіл і 15 типів спеціального навчання. У дошкільних закладах виховувалися понад 300 тис. дітей з особливими освітніми потребами. Були створені дошкільні та постшкільні спеціальні освітні заклади.

Почали відкриватися спеціальні групи для осіб з порушенням слуху в технікумах і закладах вищої освіти.

У Радянському Союзі протягом XX століття була створена система спеціалізованих закладів для дітей з особливими освітніми потребами, навчання в яких відбувалося відповідно до освітніх стандартів. Скерування у певний навчальний заклад отримували діти, які пройшли психолого-медико-педагогічну комісію. Випускники таких закладів отримували державний документ, що підтверджував здобуття освіти в спеціальному (корекційному) освітньому закладі. Основну масу цих закладів складали школи-інтернати. У спеціальній школі, крім загальної освіти, діти отримували також медичну, психологічну, соціальну та іншу необхідну допомогу. Для дітей, які залишилися без піклування батьків, існували спеціальні дитячі будинки та школи-інтернати. На підставі медичного висновку про неможливість навчання у спеціальному закладі могло бути організоване навчання в домашніх умовах. При цьому навчальний заклад, розташований недалеко від місця проживання, пропонував свою методичну допомогу, консультування, проміжну атестацію учня, видавав документ, що підтверджував рівень здобутої освіти. Для дітей зі складними і важкими порушеннями розвитку організовувалися реабілітаційні центри різних профілів. Для дітей з порушеннями мовлення існували спеціальні логопедичні центри, створені на основі загальноосвітніх закладів. Спеціальна освіта ділилася на вісім шкіл. Щоб уникнути порушень в офіційній назві, ці школи назвалися за порядковими номерами: школа I виду – спеціальний освітній заклад для глухих дітей; школа II виду – заклад для людей з порушеннями слуху та дітей, які погано чують; школа III виду – заклад для сліпих; школа IV виду – заклад для дітей з порушеннями зору; школа V виду – заклад для дітей з важкими порушеннями мовлення; школа VI виду – заклад для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату; школа VII виду – заклад

для дітей з затримками психічного розвитку; школа VIII виду – заклад для дітей з важкими порушеннями розумового розвитку. Усі види шкіл, крім останньої, давали своїм випускникам цензову освіту. Освітній процес у спеціальному закладі мав корекційно-розвивальну спрямованість і сприяв формуванню компенсаторних здібностей, розвитку особистості учнів, їхньої соціальної адаптації. Крім забезпечення розвитку особистості учня, відбувалося формування його початкових поглядів на природу, людину, суспільство, формування необхідних умінь навчальної діяльності, культури мовлення і поведінки, спеціальна школа здійснювала різнобічне психолого-медико-педагогічне вивчення особистості, виявлення її потенціалу з метою вибору необхідних форм і методів навчально-виховної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня. Тут також здійснювався лікувально-відновлювальний процес. Наповнюваність класів становила від 8 до 10–12 учнів, при комбінованих порушеннях – 6 осіб. У цих школах забезпечувалось і спеціальне навчання дітей з численними порушеннями різного характеру (наприклад, порушення слуху або зору в поєднанні з порушеннями розумового розвитку; порушення опорно-рухового апарату в поєднанні з затримкою психічного розвитку тощо).

Інноваційна (гуманістична) парадигма освіти ґрунтується на посттрадиційній парадигмі інвалідності, за якою визнаються не «недоліки» осіб зазначеної категорії, а динамічна взаємодія між цими людьми та оточенням, суспільством загалом, поступово стає популярною. На основі посттрадиційної парадигми інвалідності будуються сучасні національні концепції соціальної політики багатьох країн світу, в тому числі України. Ця парадигма інвалідності (будується на основі концепції громадянських прав) протиставлена патерналістській (або концепції соціального забезпечення). Оскільки ці парадигми кардинально відрізняються одна від одної, можна відзначити

складність у пошуку консенсусу між цими двома моделями як на національному, так і на міжнародному рівні. Патерналістській моделі (СРСР) були властиві такі основні характеристики, як тотальне державне контролювання соціально-економічних процесів, домінування держави у соціальній сфері, комплексний державний вплив на сферу не лише виробництва, а й розподілу і споживання соціальних благ. Соціальна політика передбачала гарантоване державою право на працю та обов'язковість праці для всіх працездатних, створюючи при цьому безкоштовну, доступну для всіх, уніфіковану систему отримання основних соціальних послуг, підпорядковану чітким стандартам. Історичний досвід свідчить, що патерналістська модель виключала злидні навіть для непрацездатних і соціально вразливих груп суспільства. Основними недоліками є: відсутність економічної свободи, можливості повної самореалізації, самостійності особистості у визначенні та досягненні своїх соціальних інтересів. Зрівнювальні тенденції в оплаті праці та розподілі соціальних благ негативно впливали на трудову мотивацію, істотно знижуючи продуктивність праці, провокуючи соціальне утриманство. У зв'язку з кризою концепції держави загального добробуту в країнах Західної Європи, а також в умовах кардинальних змін нашої держави ефективність патерналістської моделі була поставлена під сумнів, окреслився перехід до концепції громадянських прав, за якою вперше в історії осіб з інвалідністю розглядають як рівноправних членів суспільства, створюючи передумови для залучення їх до соціального середовища.

Концепція громадянських прав як антидискримінаційна концепція соціальної політики у сфері інвалідності у наш час набуває поширення в Західній Європі під впливом прийнятих у 1990 році в Сполучених Штатах закону про осіб з інвалідністю та низки інших законодавчих документів у європейських країнах. Цей закон зруйнував бар'єри, забезпечивши рівний

доступ і рівні можливості для осіб з інвалідністю, сприяв упровадженню інновацій, поліпшенню показників продуктивності, відкриттю нових ринків і створенню суспільства з рівними можливостями для всіх громадян. Місцеві органи управління та інші організації США висловлювали побоювання з приводу впровадження закону. Наприклад, багато власників підприємств були стурбовані тим, як наймання осіб з інвалідністю може позначитися на експлуатаційних витратах, якості товарів і продуктивності. Ці побоювання частково підтвердилися, і тому згодом були впроваджені податкові пільги та здійснено перегляд законодавства. Цей закон не зобов'язує роботодавців наймати некомпетентний персонал. Кандидати, що не володіють навичками, не мають досвіду або освіти, а також нездатні виконувати основні посадові обов'язки, не можуть вважатися компетентними і не потрапляють під дію цього закону. Вважається, що законодавчі ініціативи цієї країни створюють передумови для гуманізації суспільства загалом. Така політика економічно вигідна для держав, оскільки передбачає зниження асигнувань у процесі деінституціалізації, або згортання мережі спеціалізованих інтернатів та установ стаціонарного типу, і розвитку обслуговування осіб зазначеної категорії за місцем проживання. Концепція громадянських прав побудована на ідеї інтеграції цих людей у суспільство і передбачає залучення їх до політичного процесу, тобто особи з інвалідністю розглядаються як повноправні суб'єкти соціальної політики [339, 11–25]. Метою концепції громадянських прав є передусім реформування соціальних інститутів із залученням до них осіб зазначеної категорії і створення у суспільній свідомості позитивного образу інвалідності.

Суспільно-політичні та соціокультурні процеси, що тривають в Україні з кінця XX століття до нашого часу, істотно вплинули на розвиток освіти для дітей зазначеної категорії. Цей період умовно можна поділити на три етапи. За основу такого

поділу було взято періодизацію історії розвитку вітчизняної освіти за часи незалежності в аналітичному дослідженні Національної академії педагогічних наук України [203]. Цей поділ на етапи був уточнений. Зокрема, оскільки на першому етапі розвитку освітня система для дітей зазначеної категорії будувалася на основі державоцентрицької парадигми, нижньою межею першого етапу, на наш погляд, варто вважати не 1991 рік, як це зазначено у згаданій праці, а 1971 рік, коли було прийнято декларацію ООН «Про права розумово відсталих».

На першому етапі право на здобуття освіти всіма громадянами, у тому числі дітьми з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями, набуло законодавчого визнання у Законах «Про освіту» (1991, 1996 рр.), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.) та ін. Проте в ці роки державна політика мала переважно компенсаційний характер і відповідні заходи у сфері освіти обмежувались незначною фінансовою допомогою та наданням окремих послуг.

ІІ етап (2001–2010 рр.) розвитку системи освіти для цих осіб характеризується активізацією їхньої стихійної інтеграції до загальноосвітніх навчальних закладів на фоні ствердження позитивності основ організації інклюзивної освіти у демократичних країнах. На цьому етапі в українському суспільстві розгорнулись дискусії про невідповідність інтернатного навчання учнів ідеям рівноправності всіх громадян, інноваційним освітнім підходам з визнанням різноманіття учнівської спільноти, засадам повноцінної інтеграції у суспільство осіб з особливостями психофізичного розвитку. З 2001 року почала втілюватися у життя програма Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації їх

навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», започаткованого Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» за наукового керівництва Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та організаційного – МОН України. Значну роль у розвитку інклюзивної освіти відіграло внесення у 2010 році змін до Закону України «Про загальну середню освіту», відповідно до яких загальноосвітні навчальні заклади отримали можливість створювати спеціальні й інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами, що означало державну підтримку інклюзії. У цьому самому році МОН молоді і спорту затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», що вперше ввела до законодавчого поля України визначення інклюзивного навчання як комплексного процесу забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям зазначеної категорії шляхом організації їхнього навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності. Передбачалося також упровадження додаткової посади асистента учителя у загальноосвітніх навчальних закладах. Тоді ж наказом Міністерства освіти і науки України «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України» від 04.11.2010 року посаду асистент вихователя дошкільного навчального закладу було введено до Типових штатних нормативів дошкільних навчальних закладів.

ІІІ етап (2011 р. – донині) характеризується оптимізацією спеціальних навчальних закладів з подальшою деінституціалізацією освіти для дітей з особливими освітніми потребами та поширенням інклюзивної освіти на теренах України. Зокрема, оптимізація – це значне скорочення мережі спеціальних навчальних закладів інтернатного типу на фоні зростання загальної чисельності дітей з інвалідністю (на 0,5 %)

та зменшення понад 1,5 раза кількості учнів з особливими освітніми потребами у цих закладах.

На цьому етапі змін, пов'язаних із упровадженням інклюзивного навчання, зазнали фактично всі ланки освіти. Було прийнято чимало нормативно-законодавчих актів, що регламентують ці зміни. Зазначимо лише деякі: Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (2011 р.), Постанова Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 № 617 «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів», наказ Міністерства освіти і науки України від 08. 06. 2018 року № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», листи МОН України від 06. 08. 2018 року № 1/9-485 «Організаційно-методичні засади освітнього процесу у спеціальних закладах освіти в 2018/2019 навчальному році», МОН України від 13. 11. 18 року № 1/9-691 «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти», МОН України від 05. 08. 2019 року №1/9-498 «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти у 2019/2020 н.р.» та ін.

На третьому етапі розпочато деінституціалізацію освіти для дітей зазначеної категорії згідно із затвердженим Кабінетом Міністрів розпорядженням «Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її І етапу» (2017 р.). За цей час будуть прийняті необхідні додаткові документи. Станом на 2017 рік в Україні функціонував 751

інтернатний заклад для дітей: 39 закладів – у системі МОЗ (у них жили та виховувались 2773 дитини), 132 – у системі Мінсоцу (5087 дітей), 580 – у системі МОН (97 923 дитини). У 2017 році до інклюзивної освіти, за даними міністерства, долучились лише 9 % шкіл України [204]. Працювали також заклади інституційного догляду дітей, що були утворені громадськими об'єднаннями.

З метою забезпечення кваліфікованої допомоги у засвоєнні навчального матеріалу учнями з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів у 2016/2017 навчальному році до штатних розписів уведено 1825 посад асистентів учителя (у 2015/2016 навчальному році – 994 посади). Проблемним залишається питання непристосованості інфраструктури до потреб осіб з інвалідністю: недоступність або обмежена доступність навчальних закладів, житлових приміщень, лікувально-профілактичних, реабілітаційних установ тощо. Наприклад, за статистичними даними у 2016/2017 н. р., із загальної кількості загальноосвітніх закладів (16395) доступними були лише до першого поверху – 12652 закладів (77,2 %), до другого – 69 (0,4 %), до третього – 22 (0,13 %), до четвертого і наступних поверхів лише 11 [286].

За інформацією Міністерства соціальної політики, кількість осіб з інвалідністю порівняно із 1990 роком збільшилась удвічі. У той час вони складали 3 % населення. Сьогодні кількість людей цієї категорії становить 6 % (приблизно 3 млн). Серед цих осіб приблизно 165 тисяч – діти**.** Темпи впровадження інклюзії повільні. З інклюзивною формою навчання працюють 1127 шкіл з 17 337. Понад 56 тисяч учнів з особливими освітніми потребами не вчаться у закладах загальної освіти. Відсоток інклюзії в країні складає лише 7 %. За кордоном цей показник більший. Наприклад, у Франції – 25 %, Польщі – 42 %, Литві – 90 % [137].

Ретроспективне вивчення становлення і розвитку вітчизняної освіти для дітей з особливими освітніми потребами свідчить, що цей процес тривав приблизно століття і був можливий завдяки систематичним потужним державним інвестиціям, напруженій роботі з розв'язання організаційних, правових фінансових питань, творчим пошукам багатьох поколінь науковців і практиків. Вибір таких закладів, як школи-інтернати, був зумовлений можливістю у відносно короткий термін (століття для становлення одного з різновидів освіти – не так і багато часу) організувати заклади з підготовки осіб, здатних до суспільно корисної праці (робочих рук не вистачало, а тому частину осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями потрібно було залучити до трудової діяльності), сконцентрувати у цих закладах дітей (що було значно економніше, ніж за місцем проживання, адже щільність населення в нашій країні значно менша, ніж у багатьох країнах Західної Європи), забезпечити ці заклади кваліфікованими працівниками (фахівців потрібно значно більше при організації закладів за місцем проживання). Зрозуміло, що реформування освіти періодично проводить кожна розвинена держава світу з метою її осучаснення, удосконалення та підвищення конкурентоспроможності. Саме тому на кожному новому етапі освіта має бути потужнішою, ніж на попередньому. А це означає, що школи з інклюзивною формою навчання повинні запропонувати дітям з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, принаймні, для тих категорій дітей, що будуть там навчатися, освітні послуги значно ефективніші, ніж у школах-інтернатах. Будь-яке реформування освітньої системи повинно ґрунтуватися на національній базі з поступовими змінами у всіх ланках системи. На наш погляд, в Україні передчасним було проголошення можливості кожної школи забезпечити навчанням і вихованням дітей з різними

нозологіями. Є сенс спочатку облаштувати окремі освітні заклади відповідно до освітніх потреб дітей, адже навіть це вимагає від країни суттєвих капіталовкладень.

Гуманістичність досліджень науковців кінця XIX – початку XX століття полягала у пізнанні і пошуку можливостей кожної людини стати гідним членом суспільства, повноцінним учасником соціальної діяльності. Проблемами навчання і виховання цих дітей, дослідженнями у галузі психології «аномального» дитинства, питаннями педагогічної корекції порушень розвитку та поведінки займалися такі відомі науковці-педагоги, психологи, медики, як: П. Бутковський, К. Грачова, В. Кащенко, Г. Россолімо, Г. Трошин, О. Лазурський, А. Владимирський, М. Чехов, І. Сікорський та ін. Досвід К. Грачової сприяв створенню нових закладів для дітей з порушеннями розумового розвитку, їй належить видання першого керівництва з організації роботи з дітьми з важкими порушеннями розумового розвитку. У жовтні 1900 року К. Грачова відкрила курси сестер-нянь, які мали працювати з дітьми-ідіотами і епілептиками (автором використовується тогочасна термінологія – Ашиток). Перший випуск сестер-нянь відбувся у червні 1902 року. Тоді Катерина Костянтинівна випустила першу в країні розробку про діяльність з особами з важкими порушеннями розумового розвитку та епілепсією «Бесіди з сестрами-нянями про виховання і розвиток дітей-ідіотів та епілептиків». У 1903 році був відкритий перший будинок притулку в Райволі на 50 дітей. У тому самому році К. Грачова відкриває при притулку на Білозерській амбулаторію, яка виконувала функції діагностичного центру, а також надавала безоплатну медичну допомогу «нервово хворим дітям» Петербурга. Напередодні Першої світової війни амбулаторія перетворилася на провідний центр медичного, психологічного та педагогічного вивчення дітей з порушеннями у розвитку. В. Кащенко на початку XX століття сформулював автентичний

«метод психологічних профілів», за яким, на відміну від європейських психометричних методик, можна було вивчати вісім основних здібностей дитини: стійкість пам'яті, швидкість запам'ятовування, інтерпретацію малюнків, пошук безглуздостей, здатність комбінувати, стан моторики, уяву, спостережливість. Методика давала багатий матеріал для педагогів і психологів, проте як і будь-які тести, вона мала недоліки: неприродність умов проведення, статичність, складність у підбитті підсумків дослідження. Вона мала велике значення у питаннях виділення форм психічного недорозвинення та їх протиставлення дитячим неврозам і психозам – тим формам ненормальності, які є результатом соматичної ослабленості дитини або несприятливих соціальних факторів та їх складність розмежування у хворих дітей, оскільки вони мають однакову природу. Водночас вітчизняні і зарубіжні дослідники щоразу більше переконувалися у тому, що типологію порушень формулювати лише на основі етіологічних і анатомо-фізіологічних показників складно. Більшість з них дотримувалися думки, що класифікація має бути характерологічною, коли у ній дається визначення якісної специфіки різних типів порушень у дітей. На цьому етапі становлення радянської спеціальної школи працюють педагоги-ентузіасти і дефектологи-педологи: Д. Азбукін, П. Бєльський, П. Блонський, А. Володимирський, Л. Виготський, В. Гандер, О. Граборов, К. Грачова, В. Кащенко, Б. Коваленко, А. Крогіус, Н. Крупська, Н. Кузьміна-Сиромятникова, М. Лаговський, М. Постовська, П. Почапін, С. Преображенський, Є. Рау, Н. Рау, Ф. Рау, В. Селіхова, І. Соколянський, Д. Фельдберг та ін. Новий час зумовив зміни поглядів на природу і сутність проблем дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, на завдання і зміст діяльності спеціальних освітніх закладів, актуалізувався і новий підхід до теорії і практики вивчення порушень у розвитку та

поведінці дітей. Певною мірою це вдалося зробити Л. Виготському, який працював над теоретичними проблемами спеціальної тогочасної педагогіки з метою виділити важливе в природі «дефективності», визначити соціальне значення допомоги дітям зазначеної категорії. Дослідник зумів визначити основні напрями у попередженні та подоланні проблем, які виникають перед цими особами, виявити, систематизувати та проаналізувати їх у контексті загальних закономірностей розвитку особистості й суспільства. Науковцем були сформульовані завдання спеціальної педагогіки та спеціальної освіти, основні теоретичні засади для організації роботи у сфері допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Психологом були виявлені й описані основні закони психічного розвитку дитини: закон розвитку вищих психічних функцій, закон нерівномірності дитячого розвитку, закон метаморфози у дитячому розвитку та ін. Він висунув ідею своєрідності розвитку особистості дитини з інвалідністю, яка формується так само, як і звичайна у процесі взаємодії біологічного, соціального та педагогічного факторів. Ним були опрацьовані та науково обґрунтовані засади соціальної реабілітації дитини з інвалідністю. На противагу педагогіці, яка тоді спиралася на «психологічну ортопедію» і «сенсорне виховання», дослідник запропонував соціальну педагогіку, яка долає негативні соціальні проблеми у процесі формування особистості дитини в ігровій, навчальній, трудовій та інших видах діяльності. Дослідник запропонував динамічний підхід до аналізу порушення. Він припускав, що симптом – не ознака, не початкова причина особливого розвитку дитини, а наслідок, за ним приховані складні патологічні процеси етіологічного й анатомо-клінічного характеру. Л. Виготський розробив теорію про первинність і вторинність порушення, про соціальну природу вторинного порушення, запропонував ідею єдності інтелекту й афекту. Він вважав, що мислення, так само як і дія,

має мотиваційну основу і в абстрактному середовищі не може розвиватися. Він обґрунтував поняття «зона найближчого і актуального розвитку дитини», зазначив взаємозв'язок психічного розвитку та навчання, і наголосив, що навчання є рушійною силою розвитку. Ним була запропонована теорія про компенсаторні можливості організму дитини з інвалідністю. Важливим при організації корекційно-педагогічної роботи з дітьми цієї категорії дослідник називав збереження того, що найменше піддалося порушенню або не торкнулося організму дитини. Психолог наголошував, що з дитиною варто працювати з опорою на здорове. Педагогічний оптимізм та віра в компенсаційні можливості організму дітей були властиві багатьом учням і послідовникам Л. Виготського. Проте і для педагогіки, і для психології, і для спеціальної педагогіки постанова «Про педологічні перекручення в системі Наркомосу» (1936 р.) вплинула негативно, загальмувавши цілеспрямовані психолого-педагогічні дослідження та втілення їх результатів у практику.

Розробкою сучасної освітньої парадигми в Україні займаються різні соціальні інститути. Зокрема, науково-теоретичну базу впровадження інклюзивної форми освіти в Україні розробляє Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, який є науковою установою у складі Національної академії педагогічних наук України. Інститут досліджує проблеми освіти дітей з особливими освітніми потребами, обґрунтовує стратегічні напрями розвитку спеціальної психології і педагогіки. Завдяки роботі Інституту спеціальної педагогіки НАПН України були окреслені концептуальна основа інклюзивної освіти та підходи до її організації, підготовлене навчально-методичне забезпечення (А. Колупаєва, В. Кобильченко, С. Кульбіда, Л. Прохоренко, А. Замша, О. Чеботарьова, Е. Данілавічютє, Л. Коваль, І. Луценко, А. Лапін, Н. Квітка та ін.). В Інституті корекційної

педагогіки та психології НПУ імені М. Драгоманова цим займаються В. Синьов, М. Шеремет, С. Конопляста, Є. Синьова, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, О. Комісаров, Г. Піонтківська, Д. Шульженко, А. Шевцов, О. Глоба та ін.

Утвердження в суспільній свідомості постмодерного гуманізму, посттрадиційної парадигми інвалідності та поступова заміна патерналістської соціальної політики на ліберальну стали основою кардинальної трансформації освіти та перегляду освітньої парадигми. Гуманістична ідея інклюзивної освіти як форма організації освітнього простору – залучення усіх дітей, незалежно від їхніх здібностей і можливостей, – активно впроваджується в людську свідомість. Варто визнати, що інклюзивна освіта – це результат розвитку ідей гуманізму, які ґрунтуються на визнанні виняткової цінності людської особистості, її унікальності, її права на гідне життя, якими б не були її фізичний чи розумовий потенціал, права на можливість засвоєння цінностей сучасної цивілізації. Інклюзивна освіта є показником гуманності суспільства і неодмінною умовою його сталого розвитку. Впровадження інклюзивної освіти – це процес, у рамках якого співтовариство забезпечує гуманні освітні умови для реалізації максимального соціального потенціалу кожного індивіда – представника спільноти. Гуманістична парадигма, що є репрезентантом нового педагогічного мислення, згідно з яким вихованці, незалежно від їхніх психофізичних можливостей, виступають суб'єктами розвитку своєї творчої індивідуальності, сприяє розвитку особистості як активного суб'єкта творчої взаємодії, пізнання і спілкування. За своїми цільовими функціями вона є фактором гармонійного розвитку особистості, збагачення її потенціалу.

Заслуговує на увагу трактування парадигмальності інклюзії, згідно з яким цей феномен охоплює весь простір соціального, включаючи сферу освіти. Наголошується, що інклюзивність освітнього процесу – це новий рівень якості

освіти, вона сприяє формуванню особливого психолого-освітнього середовища, заснованого на гуманізмі, толерантності, культури співучасті і творчому підході [327, 195–199]. Про парадигмальність інклюзивної форми навчання свідчить, зазначає О. Яковлева, той факт, що значна кількість фахівців (у тому числі генетиків, фізіологів, лікарів, філософів, культурологів, соціологів, психологів, педагогів, соціальних працівників та ін.) не лише досліджують проблему, але й працюють безпосередньо в інклюзивно-навчальному середовищі (С. Альохіна, С. Бризгалова, Г. Зак, Д. Зайцев, В. Зарецький, М. Малофеєв, О. Пургіна, Р. Райзер та ін.) [Там само]. Завдяки цим фахівцям формується новий – інклюзивний – образ світобудови, справедливої і толерантної. Дійсно, з'являються терміни *інклюзивна економіка* – «економіка, мета якої забезпечити рівний для всіх людей доступ до економічної незалежності і безперешкодної взаємодії між соціальними групами»; *інклюзивна політика* – «процес включеності, участі у певних діях, у політиці, що дає змогу індивіду, соціальним групам, верствам рівноправно брати участь у суспільному житті, в прийнятті рішень»; *інклюзивне суспільство* – «суспільство, яке поважає і цінує відмінності одних від інших та активно бореться з дискримінацією і упередженнями у політиці» та ін. У межах парадигмальності інклюзія в системі освіти здатна змінити не лише діяльність її окремих підструктур, але й вплинути на їхній престиж. Зокрема, йдеться про паралельне існування, в тому числі в Україні, елітних (платних) і шкіл, у яких навчання фінансується державою. За даними Державної статистики, у 2016 – 2017 навчальному році в Україні налічувалося 3,8 мільйона учнів різного віку, які навчалися у 16,9 тисячі шкіл, гімназій та ліцеїв. При цьому вчителів, які займалися навчанням майже чотирьох мільйонів дітей, було приблизно 440 тисяч осіб. Проте уже зараз серед усіх дітей приблизно кожен двохсотий вчиться у приватній школі: всього таких учнів в Україні

приблизно 23,5 тисячі, що становить загалом 0,6 % від загальної кількості. У середньому на одну приватну школу в Україні припадає приблизно 130 учнів, з якими займаються 23–24 вчителі в школі, а загальна кількість приватних навчальних закладів не така вже й велика – загалом 180, приблизно 1 %. Варто зазначити, що «охоплення» учнів педагогами у приватних школах вище, ніж у державних. Так, у приватних українських школах на одного вчителя припадає приблизно 5–6 учнів, тоді як у звичайних середніх школах один учитель займається з 8–9 учнями. Майже з подвійною перевагою над іншими містами за кількістю приватних шкіл лідирує Київ, у якому працює 48 таких навчальних закладів. Друге місце за кількістю недержавних шкіл займає Одеса та область – там 26 таких шкіл, а Київська область і Харків з областю поділили третє місце – там по 18 приватних шкіл. Львів поступається їм – у цьому регіоні працює 14 таких навчальних закладів, а в інших областях України приватних шкіл менше. Так, у Дніпропетровській, Запорізькій і Закарпатській областях їхня кількість становить 6–7 на регіон, а в інших ще менше – приблизно по 3–5. Вартість навчання в таких школах різна. Найдорожчим навчання виявилося у Києві – від 3 до 63 тисяч гривень на місяць, далі йде Дніпро – 40 тисяч гривень, майже вдвічі поступається Одеса – 13 тисяч гривень. В інших великих містах вартість навчання складає приблизно 2–4 тис.яч гривень на місяць [314]. Річ у тім, що сама інклюзивність та інклюзивне середовище передбачають рівність та однакові можливості всіх людей у процесі соціалізації, адаптації, самореалізації. Інклюзія реалізує конституційні права кожної людини, у тому числі й на освіту. Елітність поділяє людей, проводячи різку демаркаційну лінію між дітьми, тим самим виключаючи всіх, хто не вписується у її формат обраних, що відрізняються від інших за ознакою заможності, внаслідок чого виникає суперечність. З одного боку, теоретично навчання дитини з особливими освітніми потребами

в елітній школі можливе, тим більше що воно схвалене на рівні державної політики. Якщо батьки дитини з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями – люди заможні, здатні надати спонсорську допомогу школі, то їх дитина може бути прийнятою до кола обраних. Проте при цьому виникає питання: як відреагують на це інші батьки, чи не заберуть вони своїх дітей з цієї школи? Елітні школи є освітніми закладами закритого (за ознакою заможності) типу, що включають до себе (лише) дітей високопоставлених і/або заможних батьків, які нерідко не бажають вчитися з дітьми з особливими освітніми потребами. Це є низьким показником культури, пов'язаної з парадигмальною інклюзією. Безперечно, така ситуація вимагає негайного втручання та виправлення. Закритість сучасної форми елітарної освіти має бути усунена за допомогою формування відкритих типів елітарних шкіл, крім того, акцент у сучасній елітній школі необхідно робити на якості освіти як вчителів, так і учнів. При цьому якість освіти має поширюватися на етичний аспект, складовими якого є формування інклюзивного підходу до життя, патріотизму, громадянської відповідальності, поваги, чесності, порядності та ін. Виправлення ситуації у сфері елітарної освіти має сприяти формуванню еліти не штучним, а природним шляхом, коли до кола обраних потраплять люди, які відрізняються своїми винятковими здібностями і знаннями, у тому числі особи з особливими освітніми потребами. Лише відкритість і доступність платної системи освіти, що спирається на виняткові здібності учнів, які можуть належати до різних категорій населення, сприятимуть прогресивному розвитку країни і стануть показником її демократичності та гуманності. Однією з умов єдності елітних (платних) і шкіл, у яких навчання фінансується державою, при всіх їхніх відмінностях, мають бути гуманістичні парадигмальні засади.

Розвиток спеціальної освіти та впровадження інноваційної форми навчання, що виникла на основі взаємодії спеціальної і загальної освіти, який супроводжується численними суперечностями, передбачає зміну парадигми освіти, яка забезпечить доступність освіти для всіх учнів, у тому числі для осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями. Становлення гуманістичної парадигми забезпечує перехід від теорії постулатів, правил, моделей, що стосуються винятково осіб з особливими освітніми потребами, до освітньої системи, яка включає не лише їх. Така зміна вимагає виважених політичних рішень, розробки стратегії підготовки і підвищення кваліфікації педагогів та адміністративних працівників, відкриття централізованих ресурсних центрів і соціально орієнтованих програм, залучення батьків як ресурсу, розвитку міжвідомчої співпраці і взаємодії всіх зацікавлених сторін на місцевому рівні, управління на шкільному рівні, планування освіти для всіх.

***

Зміна традиційної парадигми на посттрадиційну (гуманістичну) зумовлена різними чинниками – соціально-економічними, демографічними, політичними, проте ключовим є зміни у людській свідомості в контексті сучасного трактування гуманізму, який у нашу епоху вважається панівною ідеологією, ознакою цивілізованості і визначається в контексті громадянської демократичної свідомості як гарантії основних прав людини, підтримки слабких, формування соціальних і моральних якостей, що дають змогу особистості здійснювати самореалізацію на базі громадських цінностей. Захист прав осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями стає одним із проявів гуманізму нашої епохи, показником гуманності суспільства й неодмінною умовою його сталого

розвитку. Сучасне трактування гуманізму як визнання громадянських прав всіх людей, незалежно від раси, національності, психофізичних особливостей тощо, передбачає передусім реформування соціальних інститутів, у тому числі освіти, з метою створення умов, що забезпечують залучення до них цих осіб. Інклюзія в цьому контексті сприймається як один із шляхів гуманізації суспільства. А гуманізм, своєю чергою, є основою інклюзивної ідеї.

Оскільки інновації в освіті відбуваються у контексті якісних змін у різних взаємопов'язаних сферах діяльності, на сучасному етапі розвитку актуалізуються дослідження в парадигмальному плані – з точки зору моделі людської діяльності, що прийнята як зразок на певному історичному етапі. На сьогоднішній день у працях науковців обґрунтовується можливість співіснування кількох парадигм, що дає можливість стверджувати про можливість співіснування традиційної та інноваційної (гуманістичної) парадигм (і відповідно можливості співіснування форм навчання, у межах яких втілюються ідеї прибічників цих парадигм, а саме – інклюзивної форми навчання та традиційної, що представлена, зокрема, навчанням деяких категорій дітей у спеціальних школах тощо). Співіснування форм репрезентації цих парадигм не лише обґрунтовується дослідниками, але й закріплюється законами України. Зазначене співіснування, що супроводжується численними суперечностями розвитку, які, звісно, необхідно вчасно долати, будується на засадах взаємодоповнення – з метою ефективнішого забезпечення освітніми послугами дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями.

Гуманістична парадигма, яка у наш час отримала статус панівної, сприяє інклюзивним змінам у сфері освіти. Зокрема, це зумовлено тим, що відходять у минуле: строга

регламентація одноманітності й стандартності змісту й організації навчальної роботи, перевага фронтальних форм роботи у межах класно-урочної технології (одночасно зі всіма дітьми класу), існування єдиних навчальних планів, підручників, єдиного для всіх учнів розкладу уроків і дзвінків, використання універсального способу передачі знання за чітко визначеними й усталеними методиками; однакові для всіх навчальні програми, чітко окреслені критерії успішності, які визначаються кількісними та якісними вимірами засвоєної інформації; стандартизація оцінок. На відміну від традиційної парадигми, згідно з якою основна мета освіти полягає в передачі апробованої часом сукупності знань, умінь і навичок, моральних ідеалів і життєвих цінностей, інноваційна парадигма передбачає постановку учня в центр процесу освіти з метою розвитку його індивідуально-психологічних особливостей. Замість суб'єкт-об'єктних відносин тут формуються суб'єкт-суб'єктні партнерські відносини співпраці на основі діалогічності. Низькі навчальні показники перестають бути підставою для судження про нормативні якості людини, вони використовуються лише для оцінки перспектив і можливостей для подальшої роботи. Простір критеріїв оцінки переміщається у площину міжособистісних стосунків. Змінюється етична позиція вчителя і учня, які однаково беруть на себе моральну відповідальність за вільний вибір тієї або тієї позиції у взаємодії. Швидкість навчання у межах гуманістичної парадигми зумовлюється індивідуальною здатністю суб'єктів осягнути суть пізнавальної або життєвої проблеми. Втілення у життя зазначених положень гуманістичної парадигми породжує чимало проблем, до яких належать складність організації освітнього процесу для дітей з різними психофізичними можливостями в умовах неоднакових навчальних планів, програм, методик, критеріїв успішності. Пошук розв'язання цих проблем сприятиме успішності реформуванню освіти.

РОЗДІЛ 3
СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ СУПЕРЕЧНОСТЕЙ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. Вивчення суперечностей у системі освіти у працях науковців

Успіх модернізації освіти досягається насамперед умілим та оптимальним подоланням суперечностей, що виникають під час переходу від старого до нового. Під час цього процесу, як слушно зазначав М. Качуровський, важливо визначити фундаментальну суперечність, на якій ґрунтуються інші суперечності різного рівня [125]. На наш погляд, до таких належить суперечність між потребою реформування освіти загалом під впливом викликів сучасності і необхідністю зберегти здобутки спеціальної і загальної освіти, що супроводжується ускладненнями організаційного характеру при впровадженні інклюзивної форми навчання.

Про цю суперечність, незважаючи на її важливість, пишуть не так часто. Проте дослідники, які про це згадують, привертають увагу своєю занепокоєністю. Зокрема, В. Ананьєв зазначає, що ця суперечність зазвичай не обговорюється в педагогічних колах і суспільстві, особливо представниками спеціальної освіти. Зрозуміло, чому, адже така позиція сприймалась би як «самозахист системи». Сутність цієї суперечності розкриває поширена серед педагогів думка, що учню з особливими освітніми потребами та його батькам потрібно вибирати між інклюзією та спеціальною освітою. Чи дійсно є можливість такого вибору? У спеціальній освіті нашої країни нагромаджено значну кількість теоретичних розробок, є багатий досвід педагогів-практиків. Приклади успішної соціалізації випускників спеціальних закладів освіти доводять життєздатність та ефективність спеціальної освіти. Здавалось би, є можливість обрати для навчання своїх дітей заклади спеціальної освіти.

Проте не все так однозначно, оскільки прагнення нашого суспільства бути в тренді світових тенденцій освіти, тиск громадських організацій осіб з інвалідністю, які «атакують» спеціальну освіту, пророкуючи їй поступову здачу позицій на користь інклюзії, незважаючи на контраргументи. Немає сумнівів, що найліпші соціальні умови освіти і виховання будь-якої дитини забезпечуються у сім'ї. Визнаючи це, все таки хибним слід вважати твердження, що інклюзивна форма навчання повністю замінить систему спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами. У процесі реформування системи спеціальної освіти не варто механічно відкидати позитивний досвід, нагромаджений у системі спеціальної освіти СРСР і пострадянського періоду, механічно копіюючи при цьому досвід країн Заходу без урахування наших реалій [10, 59–66]. А. Колупаєва також переконана, що реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти ніякою мірою не означає згортання чинної диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного вдосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними [130, 7–12]. Цю думку підтримує А. Твардовська, яка наголошує на тому, що впровадження інклюзії в освітню систему не повинно призводити до применшення значення або усунення спеціальної освіти [294, 35–37]. У зв'язку з тим, що інклюзивна освіта є новим напрямом модернізації системи освіти, на думку С. Жубакової, необхідно визначити суперечності та ризики, які можуть виникати у процесі її реалізації, щоб запобігти спотворенню педагогічної дійсності. Такою, зазначає дослідниця, як і попередньо згадані науковці, є, зокрема, суперечність між особливостями організації загальної та спеціальної освіти дітей, що мають порушення в розвитку [93, 56–61]. Якщо своєчасно не подолати суперечності у розвитку інклюзивної та спеціальної освіти, то утворюються системні

ризики, до яких Н. Назарова відносить послідовне і планомірне редукування системи спеціальної освіти під впливом адміністративної форми реалізації інклюзивних процесів у країні [198, 6–12]. Ще більш радикальним за уже викладені погляди науковців є зауваження С. Горбунової, яка серед ризиків інклюзивної освіти відзначає ризик руйнування системи спеціальної освіти та втрати досягнень у системі навчання дітей з особливими освітніми потребами (спеціальних методик, трудової підготовки, корекційної допомоги) [68, 540–542].

Ймовірно, наслідки кардинальних змін освіти не настільки тривожні, проте однозначною є необхідність дослідження зазначеної суперечності, зокрема, в контексті системного підходу. Вибір системного підходу до вивчення та окреслення можливого розв'язання цієї проблеми пов’язаний з тим, що в його межах домінантною є ідея, згідно з якою основою розвитку будь-якої системи виступають суперечності, що нагромаджуються і вимагають своєчасного подолання. Суперечності супроводжують систему від її виникнення до розпаду. Їх поділяють на такі які подолали, і такі, яких не подолали. Перші можуть бути подолані при переході системи до нового стану, тоді як другі здатні її знищити або бути постійним дестабілізаційним чинником. Прикладом такого чинника є суперечність між прагненням системи до порядку і хаосом, оскільки інновації, без яких не обійтись системі, що прагне не зникнути, вносять невпорядкованість. Звісно, система, щоб функціонувати стабільно, повинна постійно впорядковуватися. Безперечно, виникнення інклюзивної форми навчання на базі спеціальної і загальної освіти вносить певну невпорядкованість, яку необхідно подолати за допомогою стабілізаційних механізмів. Суперечності, що супроводжують цей процес, належать значною мірою не до адаптаційних, а до дисипативних. Якщо адаптаційні суперечності зумовлюють еволюційну стадію в розвитку системи, то дисипативні є рушійною силою революційних змін у

системі, в результаті чого остання набуває нової якості. Унаслідок упровадження інклюзії якісні зміни, що супроводжуються суперечностями дисипативного характеру, виникають у межах обох систем – загальної і спеціальної освіти. При цьому важливо, щоб ці зміни були позитивними.

З метою виявлення рівня усвідомленості суперечностей було проведене опитування, у якому взяли участь студенти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та вчителі загальноосвітніх шкіл з інклюзивною формою навчання Львівської області у 2018–2019 роках. До опитувальника входило декілька загальних питань. Зокрема:

- Чи слід удосконалювати (і розширювати) систему закладів спеціальної освіти (у тому числі шкіл-інтернатів) для навчання в них дітей з особливими освітніми потребами деяких категорій?
- Україна прагне бути введеною в загальносвітові процеси. Чи повинна вона «підлаштувувати» вітчизняну систему освіти під зарубіжну освітню модель, поступаючись при цьому особливостями власної культури й освіти?
- Чи повинні батьки брати участь у фінансуванні освітніх, реабілітаційних, корекційних та інших послуг, якщо навчальний заклад за місцем проживання не зможе це забезпечити у повному обсязі?
- Чи здатні діти з особливими освітніми потребами засвоювати один і той самий обсяг матеріалу при використанні одних і тих самих форм, методів і прийомів при однаковому темпі викладання, що й звичайні діти?

Більшість респондентів на перше питання переважно відповіли «так» (62 %). 34 % опитуваних відповіли «ні», 4 % – «не знаю; не володію інформацією». Позитивні відповіді обґрунтовувалися так: «не всі діти з особливими освітніми потребами можуть вчитися разом зі звичайними», «не завжди школа з інклюзивною формою навчання може забезпечити цих

дітей освітніми та іншими послугами у повному обсязі, не в усіх містах і селах є потрібні фахівці, а вдома цих дітей на потрібному рівні не навчать», «батькам дітей з особливими освітніми потребами потрібно дати можливість працювати, не буде ж їх держава утримувати». Особи, що відповіли негативно, додавали, що «шкіл-інтернатів забагато», «країна переживає економічну кризу, а тому не може утримувати таку кількість інтернатів», «за кордоном такі заклади не поширені, а навчають осіб з інвалідністю ліпше».

На друге питання опитувані переважно обрали в анкетах відповідь «свій варіант» (56 %), обґрунтовуючи це так: «потрібно запозичувати те, що не шкодить вітчизняному», «змінювати вітчизняну освіту можна, лише якщо реформи її поліпшують», «якщо зарубіжне ліпше, його потрібно запозичити». 22 % респондентів відповіли «ні», 20 % – «так». Частина респондентів (2 %) не визначились у відповіді.

На третє питання більшість опитуваних обрали відповідь «так» (38 %), майже стільки ж респондентів відповіли «ні» (36 %), решта обрали «свій варіант». Позитивні відповіді супроводжувалися поясненнями «школам допомагають не лише батьки дітей з особливими освітніми потребами, а й батьки звичайних дітей», «якщо батьки хочуть, щоб їхня дитина мала ліпшу освіту, нехай фінансують», «для звичайних дітей батьки деколи наймають репетиторів за свій кошт». Ті, що відповіли «ні», посилались на законодавчо проголошену безкоштовність освіти в Україні, а тому додавали «навіщо платити за те, за що платить держава», «ми платимо податки, щоб освіта була безкоштовною». Дійсно, у статті 53 Конституції України зазначено, що «кожен має право на освіту. Повна загальна середня освіта є обов’язковою. Держава забезпечує: доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної

середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам» [134, ст. 141]. Про те саме йдеться у статті 4 Закону України «Про освіту»: «Забезпечення права на безоплатну освіту. Держава забезпечує: безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти відповідно до стандартів освіти; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої і післядипломної освіти відповідно до законодавства» [100]. 24 % опитуваних не визначились з відповіддю.

На четверте питання майже всі респонденти відповіли «ні» (62 %), обґрунтовуючи це тим, що «дітей в особливими освітніми потребами навчають, адаптуючи для них навчальні програми», «для цих дітей створюються особливі умови». «Так» відповіли 10 % опитуваних, зазначивши «незначна частина дітей з особливими освітніми потребами може вчитися нарівні зі звичайними дітьми», «окремі діти, наприклад, сліпі, глухі, ті, що пересуваються на візочках, можуть вчитися за умов, вказаних у питанні». «Свій варіант» обрали 4 % респондентів, зазначивши, що «для повної інклюзії так має бути». Інші опитувані (24 %) не визначилися з відповіддю.

У межах системи освіти, на наш погляд, домінантною є суперечність між її підсистемами – загальною і спеціальною, а у межах освітнього процесу як системи – між її компонентами.

3.2. Суперечність між підсистемами освіти з позиції системного підходу

Необхідність застосування системного підходу як загальнонаукової основи досліджень системи освіти не викликає сумніву, оскільки таким способом можна аналізувати напрями її розвитку загалом та кожної із її підсистем зокрема, спеціальної та

загальної, у межах їхніх зв'язків і взаємодій. У педагогічних дослідженнях цей підхід використовували Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Безруков, Г. Сєріков, Л. Панчешнікова та ін. Для вивчення проблем освіти і виховання людей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями на цій основі здійснювали свої дослідження О. Алексєєв, В. Коркунов, О. Єкжанова та ін.

Наукові пошуки із застосуванням системного підходу і теорії систем починаються з середини минулого століття. Запропонована в 40-х роках Л. Берталанфі програма побудови «Загальної теорії систем» є однією з перших спроб узагальнення проблематики із системності. В наступні роки у контексті цієї теорії поняття системи та системного підходу були розкриті у працях А. Авер'янова, Б. Ананьєва, П. Анохіна, Р. Акоффа, Т. Парсонса, Є. Юдіна та ін. Формування поняття «система» з середини XX століття стає одним з ключових філософсько-методологічних і спеціально-наукових. У філософському словнику поняття «система» трактується як категорія, що позначає об'єкт, який організований як цілісність, де енергія зв'язків між елементами системи збільшує енергію цих зв'язків з елементами інших систем, та складає онтологічне ядро системного підходу [212, 619]. Отже, під системою розуміється сукупність елементів, що перебувають між собою у відношеннях і зв'язках та утворюють певну цілісність та єдність. Цілісність – це принципова незвідність властивостей системи до суми властивостей складових її елементів та не неможливість вивести її з властивостей складових цілого; залежність кожного елемента, властивості і відносини системи від його місця, функції тощо всередині цілого.

У нашій роботі освіта розглядається як системне утворення, до складу якого, крім підсистем (позашкільної, професійно-технічної вищої, післядипломної освіти та ін.), входить спеціальна та загальна. Ми розглядаємо освіту як відкриту

динамічну систему трансляції наукового та соціокультурного досвіду попередніх поколінь, а також як джерело формування високорозвиненої гармонійної особистості, що перебуває у постійному саморозвитку. Сучасна освіта, на відміну від традиційної, більш відкрита, ніж у минулому, система. Відкритою її називають тому, що протягом усього існування людства вона розширювала свої межі та зв'язки, що зумовлювалось збільшенням її інформаційного навантаження із різних сфер наукового пізнання. У наш час цей процес став інтенсивніший – освіта постала перед нами як гнучка та універсальна система, що дає їй можливість швидко адаптуватися до вимог соціуму. Динамічність систем освіти, як слушно зазначає Є. Гаращук, зумовлена тим, що вони функціонують в умовах мінливих різноманітних факторів зовнішнього оточення та безперервних змін внутрішнього стану і під впливом соціального та науково-технічного прогресу змушені постійно удосконалюватися [58 151–154]. Будь-яка система має структуру, тобто є певною моделлю своїх зв'язків і відносин; їй притаманна ієрархічність елементів, кожен з яких також може утворювати систему; в зв'язку з цим усередині цілого може виявитися кілька рівнів підсистем. Підсистеми освіти, до яких належить спеціальна, мають ознаки освіти загалом – а саме відкритість і динамічність, що створює передумови для модернізації цих підсистем. Звісно, погляд на освіту загалом та її підсистеми, з позиції зв'язків і відношень, передбачає якісно вищий рівень розуміння системи та функціональну узгодженість кожної із її підсистем.

Зазначаючи доречність поняття «система спеціальної освіти», ми насамперед виходимо із того, що як в Україні, так і в інших цивілізованих країнах діє система педагогічного забезпечення особливих потреб дітей в освіті.

Аналіз змістового аспекту поняття «система спеціальної освіти» може відбуватися різними шляхами: у контексті

характеристики структурних елементів системи, у яких створені обмежувальні умови для задоволення дитиною з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями; за допомогою характеристики груп дітей з особливими освітніми потребами, та опису умов, у яких зазначені потреби можуть бути частково або повністю задоволені; через детальний опис змісту, засобів і методів, спрямованих на задоволення особливих освітніх потреб дитини та ін.

Саме у цьому контексті відбувається пошук розв'язання зазначених суперечностей, з точки зору системного підходу. Цей підхід базується на понятті освітньої системи – взаємозалежної єдності окремих частин освіти, що утворюють нову (порівнянно з кожною з частин та їхньою сукупністю) якість, якій притаманні специфічні властивості [271, 13]. Під системним підходом розуміється комплексне вивчення об'єкта як єдиного цілого з позиції взаємозв'язку всіх його елементів, вивчення кожного елемента системи у загальному процесі функціонування і розвитку, вплив загальносистемних якостей на кожен елемент цілого (І. Загвязінський), напрям методології дослідження, в основу якого покладено розгляд об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень та зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [252, 200]. Цей підхід спрямовує дослідження на розкриття цілісності об'єкта і механізмів, що забезпечують її, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину [211]. Головним при використанні системного підходу є вивчення не лише елементів системи, а й зв'язків між ними, що, своєю чергою, обумовлює вищий, ніж феноменологічний, рівень способу пізнання.

На основі системного підходу система освіти та процеси, які відбуваються у її межах, аналізуються як сукупність взаємопов'язаних складових: суб'єкти системи освіти;

матеріальна база як засіб системи освіти; навчальні заклади як структурні компоненти освіти і діяльність у їх межах; цілі; зміст; форми, методи, засоби реалізації цього змісту та ін. Ми спочатку розглянемо структурні компоненти у межах системи освіти у процесі розвитку підсистем – загальної і спеціальної, а потім процес функціонування як сукупність таких компонентів: цілі освіти; зміст; форми, методи, засоби реалізації цього змісту. Суперечності, що виникають під час розвитку цих складових і зумовлюють дисгармонію їхнього функціонування, можна віднести до суперечностей невідповідності.

Розглянемо спочатку систему спеціальної освіти. У контексті запитів сучасності до української освіти та потреби розв'язання суперечностей набуває особливого значення аналіз стану спеціальної освіти як її складової. В історії науки галузь педагогічних знань, що вивчала сутність та закономірності освіти дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, шляхи корекції порушень їхнього психофізичного розвитку, мала різні назви – спеціальна, лікувальна, реабілітаційна, допоміжна, ортопедична, віктимологічна педагогіка, соціальна педіатрія тощо [273, 7–9]. У наш час галузь педагогічних знань, що вивчає сутність та закономірності освіти, навчання і виховання дітей з психічними і (або) фізичними порушеннями, називають спеціальною педагогікою, а освіту для осіб зазначеної категорії – спеціальною.

Варто визнати, що спеціальна освіта в нашій країні була однією з найкращих у світі. Її виникнення припало на дореволюційний період, становлення відбулося на початку XX століття, у період соціальних потрясінь, а остаточне оформлення – в радянський період. Отже, історія державної системи спеціальної освіти має менше століття, а в окремих галузях спеціального навчання (наприклад, навчання дітей із затримкою психічного розвитку) ще менше. Водночас процес її розвитку був досить інтенсивним і поступальним за своїм характером, була

створена диференційована система спеціальної освіти. Від трьох типів навчальних закладів для дітей з порушеннями слуху, зору, інтелекту, що діяли у 30-х роках, система дійшла до восьми типів спеціальних шкіл (для глухих, зі зниженим слухом, сліпих, зі зниженим зором, дітей з порушеннями інтелекту, мовлення, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку) і п’ятнадцяти типів спеціального навчання (1991 р.). Була організована система дошкільного виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами. Усі спеціальні школи, за винятком допоміжних (для дітей з порушеннями розумового розвитку), давали випускникам цензову освіту, що відповідала рівню загальної освіти, а це робило можливим для них вступ у професійно-технічні та заклади вищої освіти. Зростання кількості спеціальних освітніх закладів, диференційований характер національної системи спеціальної освіти, її цензовість, високий рівень розробки теоретичних основ навчання певних категорій дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями сприймалися як вагомі підстави для позитивної оцінки результативності системи. Проте починаючи з 90-х років XX століття, під впливом соціально-політичних змін держава проголошує антидискримінаційну політику щодо осіб з особливими освітніми потребами. У цьому контексті різко змінилася оцінка суспільством і державою стану системи спеціальної освіти та перспектив її розвитку, який почав характеризуватися як кризовий. Піддаються критиці маркування дитини із зазначеної категорії як «дефективної», аномальної; охоплення системою спеціальної освіти лише частини дітей, що її потребують; відсутність спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги дітям зі слабко вираженими порушеннями; безваріативність форм отримання спеціальної освіти; примат освітнього стандарту над розвитком особистості дитини. У складному комплексі проблем суспільного розвитку України стрижневим напрямом виступає демократизація та гуманізація

усіх сфер життя і діяльності громадян, і у цьому контексті набуває актуальності впровадження інклюзивної освіти. Значний відсоток дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями починають навчатися у масовій школі, де навчання і виховання часто здійснюється без урахування особливостей їхнього розвитку, не дотримується охоронно-педагогічний і лікувальний режим, не забезпечується корекція притаманних дітям недоліків розвитку. З іншого боку, останнім часом починає слабшати увага суспільства до потреб спеціальних закладів, скорочується їхня мережа, погіршується матеріально-технічне оснащення, розриваються налагоджені зв’язки з виробництвом, погано розв'язується проблема працевлаштування випускників, погіршується кадрове забезпечення у спецшколах-інтернатах, не розв'язується питання забезпечення спеціальних дошкільних закладів і шкіл-інтернатів кадрами учителів-дефектологів. Директор ІКП РАО, доктор педагогічних наук М. Малофєєв, занепокоєний станом освіти для дітей цієї категорії, зазначає: «Криза виникла не в окремих напрямах навчання тих чи інших категорій неповносправних дітей, а охопила систему в цілому, її організаційні та методологічні основи. Криза уявлялася настільки глибокою, що стратегія її вирішення зводилася до альтернативи: чи продовжувати удосконалювати існуючу систему спеціальної освіти неповносправних дітей або, повністю відкинувши сформовану систему, перейти до пошуку її принципово нових основ та організаційної структури, орієнтуючись на західні моделі» [176].

Суперечності розвитку сучасної спеціальної освіти, яка будується на засадах антидискримінаційної політики, зумовлені зміною освітньої парадигми. Соціальна політика СРСР щодо осіб з інвалідністю вибудовувалася на основі «традиційної парадигми» інвалідності. Ставлення до людини з особливими освітніми потребами як до нездатної до самовизначення

особистості давало змогу державі використовувати її як трудовий ресурс у певних вигідних для себе умовах. Держава самостійно визначала доцільність організації паралельного від здорового суспільства простору як найбільш прийнятного для їхньої життєдіяльності. Це твердження обґрунтовувалося за допомогою висновків експертів ЛТЕК. Патерналістський тип соціальної політики, соціальна підтримка на основі гарантованого задоволення базисних потреб осіб з інвалідністю ставили їх у залежне становище, сприяючи виробленню безініціативності.

Сьогодні ведуться суперечки: чи обернеться інклюзія благом для дітей і школи, чи, навпаки, породить нові проблеми й у результаті погіршить ситуацію. Прихильники системи спеціальної освіти побоюються, що інклюзія зруйнує систему, яка довго й ретельно вибудовувалася не одним поколінням фахівців, але водночас не створить їй жодної розумної альтернативи. Їхні аргументи досить вагомі. Сучасна школа орієнтована на результат, так звану «цензову» освіту, на академічні досягнення школяра, а не на процес його особистісного розвитку. Вітчизняний досвід інклюзивної практики пов’язаний з тривалим етапом експериментального та проєктного режиму роботи освітніх установ, авторської адаптації освітніх умов під індивідуальні потреби дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями [6, 20–31]. У контексті зазначеного виникає суперечність у теоретико-методологічних засадах реформування освіти (необхідність модернізації освіти, упровадження новітніх навчальних технологій, «здоровий консерватизм» і освітні традиції, які потрібно зберігати) [127, 15–19].

Станом на сьогоднішній день основними державними навчальними закладами в Україні для дітей з особливими освітніми потребами шкільного віку згідно із Постановою КМУ № 221 від 06.03.2019 року «Про затвердження Положення про

спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» є спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри, інклюзивні та (або) спеціальні групи й класи у закладах загальної середньої освіти масового типу. У країні є спеціальні школи для дітей з порушеннями: слуху; зору; опорно-рухового апарату; інтелектуального розвитку; а також з тяжкими порушеннями мовлення. Спеціальна школа для дітей з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату може забезпечувати здобуття загальної середньої освіти на одному чи кількох рівнях освіти: початкова освіта – 1–4 класи; базова середня освіта – 5–10 класи; профільна середня освіта – 11–13 класи. Спеціальна школа для дітей з тяжкими порушеннями мовлення забезпечує здобуття загальної середньої освіти на одному або двох рівнях освіти: початкова освіта – 1–4 класи; базова середня освіта – 5–10 класи. Після здобуття базової середньої освіти у спеціальній школі для дітей з тяжкими порушеннями мовлення учні можуть здобувати повну загальну середню освіту в ліцеях або закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Спеціальна школа для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку може забезпечувати здобуття загальної середньої освіти на одному або двох рівнях освіти: початкова освіта – 1–4 класи; базова середня освіта – 5–10 (11) класи. Для учнів, які за станом здоров'я можуть оволодіти професією певного кваліфікаційного рівня, за наявності відповідної навчально-матеріальної бази відкриваються класи з поглибленою професійною орієнтацією. Зарахування дітей до таких класів відбувається за їхнім бажанням (якщо їм не протипоказане навчання за певною спеціальністю) та за заявою батьків або інших законних представників.

Учні можуть перебувати в інтернаті спеціальної школи (крім вихідних, святкових днів і канікул) у випадку, коли перебування в дорозі в один бік перевищує одну годину або відсутнє пряме транспортне сполучення, або за протоколом

реабілітації передбачене обмеження фізичного навантаження. Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування (а серед них можуть бути особи з особливими освітніми потребами), можуть проживати в інтернаті спеціальної школи у вихідні, святкові дні та під час канікул, крім дітей, які мають опікунів, піклувальників, прийомних батьків, батьків-вихователів [241].

Для осіб зі складними порушеннями розвитку діють навчально-реабілітаційні центри, головним завданням яких є забезпечення мінімально необхідної початкової і базової середньої освіти, створення максимально сприятливих умов для розвитку особистості дитини, отримання нею допрофесійної або елементарної трудової і соціально-побутової підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей. У центрах проводиться комплекс медичних, психологічних, педагогічних, професійних і юридичних заходів з відновлення автономності, працездатності і здоров'я осіб з особливими освітніми потребами у результаті перенесених (реабілітація) або вроджених (абілітація) захворювань, а також у результаті травм. Діти можуть проживати в інтернаті центру (крім вихідних, святкових днів і канікул) у випадку, коли перебування в дорозі в один бік перевищує одну годину або відсутнє пряме транспортне сполучення, або за протоколом реабілітації передбачене обмеження фізичного навантаження. Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, можуть проживати в інтернаті центру у вихідні, святкові дні та під час канікул. За заявою батьків або інших законних представників та за погодженням зі службою у справах дітей за місцем проживання учня можна влаштувати в центрах на вихідні та святкові дні, крім канікул. Діти з особливими освітніми потребами, з-поміж дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, мають право проживати в інтернаті за державний рахунок. У країні організуються такі центри для дітей: 1) які мають порушення слуху в поєднанні з порушеннями інтелектуального розвитку

та/або порушеннями опорно-рухового апарату; 2) які мають порушення зору в поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями чи порушеннями інтелектуального розвитку та/або порушеннями опорно-рухового апарату, та сліпоглухих дітей; 3) які мають порушення опорно-рухового апарату в поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями чи порушеннями інтелектуального розвитку; 4) з порушеннями інтелектуального розвитку у поєднанні з тяжкими порушеннями мовлення. За необхідності створюються багатопрофільні центри з класами для дітей з розладами спектру аутизму в поєднанні з тяжкими порушеннями мовлення або інтелектуального розвитку, синдромом Дауна, іншими складними порушеннями розвитку. Центри забезпечують навчання у межах початкової та базової середньої освіти із загальним строком навчання 10 (11) років: початкова освіта – 1–4 класи; базова середня освіта – 5–10 (11) класи [241].

У загальноосвітніх школах, згідно із Законом «Про освіту» (ст. 20.« Інклюзивне навчання»), створюються інклюзивні та/або спеціальні групи та класи для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами. Група або клас організовуються в обов'язковому порядку у випадку звернення осіб зазначеної категорії або їхніх батьків. Для належного забезпечення навчання дітей та організації їхнього психолого-педагогічного супроводу органи державної влади й органи місцевого самоврядування утворюють інклюзивно-ресурсні центри [100].

Здавалось би, для занепокоєння немає причин – до послуг дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями створена розгалужена мережа традиційних закладів з виваженими вертикальною і горизонтальною структурами, які, безперечно, не бездоганні, а також мережа інноваційних закладів з численними проблемами розвитку. Проте освіта для цих осіб, виникнення якої пов'язують

з моментом появи у Європі в кінці XVIII століття перших спеціальних класів для дітей з сенсорними порушеннями, перебуває в стані реформування, а тому існує чимало питань, що викликають занепокоєння. Дійсно, якою буде система навчальних закладів, покликаних надати освітні послуги дітям з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями? На сьогоднішній день відбувається процес деінституціалізації, який було розпочато із затвердження 9 серпня 2017 року урядом Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017 – 2026 роки. Відповідно до цієї стратегії, у 2026 році дітей в інституціях має бути менше 0,5 % від загальної кількості дітей зазначеної категорії (зараз – 1,5 %). Особи, які з різних причин так і не будуть влаштовані в сім'ї, перебуватимуть у невеликих інституціях в умовах, наближених до сімейних (до 10 осіб в одній інституції) [214]. Фактично, в цьому документі йдеться про закриття значної частини інтернатів і створення замість них інноваційних закладів. Крім того, з 1 вересня 2017 року і в подальші роки припинено набір учнів до підготовчих і перших класів спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів). Отже, система спеціальної освіти, про яку йдеться у Постанові КМУ № 221 від 06.03.2019 року «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр», існуватиме недовго, її замінить інша.

Про розвиток загальної освіти та інклюзивної форми навчання, що виникла на базі загальної та спеціальної освіти, йдеться в Законі України «Про освіту», який набрав чинності з 28 вересня 2017 року. Цим встановлюються нові терміни навчання і змінюється структура освіти. Реформування передбачає впровадження 12-річної школи. Шкільне навчання поділяється на три етапи: початкова школа – 1–4 класи (4 роки); базова середня школа (гімназія) – 5–9 класи (5 років), профільна середня освіта (ліцей) – 10–12 класи (3 роки). За цим документом, початкова й

базова освіта можуть здобуватися в одному або в різних навчальних закладах. Профільна середня школа (ліцеї академічного та професійного спрямування) забезпечуватиме навчання у 10–12 класах (3 роки). В академічних ліцеях діти навчатимуться з метою вступу до закладів вищої освіти. У професійних ліцеях, крім загальної середньої освіти, вони будуть засвоювати навички певних професій. Згідно із Законом «Про освіту», результати навчання здобувачів освіти на кожному рівні повної загальної середньої освіти (тобто після 4, 9 і 12 класу) оцінюються шляхом державної підсумкової атестації, яка може здійснюватися в різних формах, визначених законодавством, зокрема у формі зовнішнього незалежного оцінювання. Удосконалена освітня система запроваджуватиметься поступово. Початкова школа почала працювати з 1 вересня 2018 року, базова запрацює з 1 вересня 2022, а профільна – з 1 вересня 2027. Терміни можуть бути переглянуті, оскільки документ містить зауваження про можливість запровадження профільного трирічного навчання й раніше – як в окремих закладах, так і по всій країні. До послуг дітей з особливими освітніми потребами пропонуватиметься інклюзивна освіта в закладах загальної середньої освіти, до яких їх прийматимуть за бажанням батьків. Закон України «Про освіту» регламентує також нові форми здобуття освіти: інституційну (очну (денну і вечірню), заочну, дистанційну, мережеву); індивідуальну (екстернатну, сімейну (домашню), дуальну, що поєднує кілька форм, педагогічний патронаж, навчання на робочому місці (виробництві). Закон передбачає можливість навчання вдома. До такої форми навчання можна віднести дистанційне навчання (через Інтернет); екстернатне навчання (самостійне оволодіння навчальним матеріалом); сімейне або домашнє навчання (освіту забезпечують батьки) і педагогічний патронаж (якщо дитина через стан здоров’я не може відвідувати заняття у школі, за нею закріплюють вчителів, які навчають вдома). Проте щоб перейти у

наступний клас, учень має пройти оцінювання рівня засвоєних знань, умінь і компетентностей.

Законом передбачено умови доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг у навчальних закладах, зокрема: вони зможуть отримувати освіту в усіх закладах освіти, у тому числі безоплатно у закладах державної і комунальної власності. Приймати на навчання їх будуть незалежно від встановлення інвалідності. Для них будуть запроваджуватися дистанційна та індивідуальна форми навчання; забезпечуватися можливість отримати психолого-педагогічну та корекційно-розвиткову допомогу. Згідно із Законом «Про освіту», учні з особливими освітніми потребами мають право на доставку до місць навчання шкільними автобусами, пристосованими для перевезення дітей, які пересуваються на колісних кріслах. Професійна підготовка або перепідготовка осіб з особливими освітніми потребами у професійно-технічних навчальних закладах буде здійснюватися за рахунок бюджетних коштів у межах обсягу державного замовлення з урахуванням медичних показань і протипоказань для подальшої трудової діяльності.

Тривалість навчання дітей додатково регламентується іншим законодавчим документом. Зокрема, Постановою КМУ від 21 серпня 2019 року №773 затверджено зміни, що вносяться до Постанови КМУ від 23 квітня 2003 року №585, за якими для дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти, тривалість здобуття початкової та базової середньої освіти може бути продовжена на один рік на кожному з рівнів освіти з доповненням освітньої програми корекційно-розвитковим складником та відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії. Рішення про продовження тривалості здобуття освіти затверджується наказом керівника закладу освіти, що видається на підставі рішення команди психолого-педагогічного супроводу

дитини з особливими освітніми потребами, погодженого з батьками або іншими законними представниками дитини.

Отже, для забезпечення варіативності здобуття освіти дітьми, стан здоров'я яких значно ускладнює навчання і виховання у закладах загальної середньої освіти, функціонують спеціальні навчальні заклади і навчально-реабілітаційні центри. Крім того, діти з особливими освітніми потребами можуть здобувати освіту за індивідуальною, екстернатною або дистанційною формами навчання. Проте не всі із зазначених форм однаково пріоритетні. За статистичними даними, спостерігається скорочення мережі спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей з особливими освітніми потребами: на 2012 рік їх було 382 (46327 учнів); 2013 рік – 380 (45354 учнів); 2014 рік – 382 (44666 учнів); 2015 рік – 338 (38396 учнів); 2016 рік – 333 (39596 учнів). Мережа навчально-реабілітаційних центрів, які забезпечують право на освіту дітей зі складними порушеннями розвитку (розладами спектра аутизму, помірною розумовою відсталістю, сліпоглухих, сліпих, глухих у поєднанні з розумовою відсталістю та ін.), щороку зростає: 2014/2015 н.р. – 48 закладів (5468 учнів), 2013/2014 н.р. – 45 закладів (5568 учнів), 2012/2013 навчального року – 32 (4987 учнів). Розвиток мережі навчально-реабілітаційних центрів і збільшення в них учнів із складними порушеннями розвитку забезпечили зменшення на 1,5 тис дітей, які навчалися за індивідуальною формою в домашніх умовах. За статистичними даними, щороку збільшується кількість учнів з інвалідністю в загальноосвітніх школах: 2014/2015 н. рік – 59,6 тис., 2013/2014 н. р. – 50,8 тис., 2012/2013 н. р. – 45,8 тис. [115].

Незважаючи на безперечну доречність реформування освітньої галузі, виникає питання: «Невже для того, щоб організувати навчання дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями в інклюзивних або спеціальних класах

загальноосвітньої школи, потрібно оптимізувати заклади спеціальної освіти?» Співіснування освіти для цієї категорії дітей у закладах спеціальної і загальної освіти не сприймається як суперечність. Вони радше доповнюють одна одну. Звісно, держава з міркувань економії коштів має продумати таке співіснування закладів хоча б тому, що невиважене закриття шкіл-інтернатів може призвести до суперечності, зокрема, між проголошенням (декларативної) рівності прав всіх громадян на освіту і відсутністю умов для її отримання для частини цих громадян. Дійсно, з плином часу можуть виникнути ситуації, коли діти зі складними порушеннями розвитку – (слуху, зору, тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з порушеннями розумового розвитку, сліпоглухі та ін.), діти, які не здатні обслуговувати себе, і відповідно до індивідуальної програми реабілітації, діти з інвалідністю потребують індивідуального догляду та супроводу, опиняться за сто – двісті кілометрів від найближчого навчально-реабілітаційного центру, як наслідок, виникнуть проблеми щодо місця проживання.

Проте деякі науковці вважають, що створення нового типу спеціальної установи, основним завданням якої є надання освітніх, корекційних і реабілітаційних послуг дітям з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, – навчально-реабілітаційного центру – й одночасне активне впровадження інклюзивної форми навчання в загальноосвітніх школах означає, що держава зможе поступово відмовитися від таких закладів, як спеціальні школи-інтернати, що є цілком логічним кроком. Адже якщо діти з окремими порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями зможуть отримувати освіту у масовій школі, а для дітей зі складними порушеннями будуть створені навчально-реабілітаційні центри, то немає сенсу утримувати ще й спеціальні школи (школи-інтернати) [167, 5–9].

Цими дослідниками не береться до уваги те, що в таких випадках за місцем проживання дітей зазначеної категорії необхідно створювати не лише інклюзивні або спеціальні класи у масових школах, а й ці центри, що, згідно з відповідною постановою, передбачають лише денне перебування дітей зі складними порушеннями. Виняток становлять особи, які можуть проживати в інтернаті центру (крім вихідних, святкових днів і канікул) у випадку, якщо перебування в дорозі в один бік перевищує одну годину або відсутнє пряме транспортне сполучення, або за протоколом реабілітації передбачене обмеження фізичного навантаження. Крім того, виняток поширюється на дітей з цими порушеннями, якщо вони з категорії дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Лише за цих умов особи можуть проживати в інтернаті центру у вихідні, святкові дні та під час канікул [241].

Отже, на зміну традиційній системі спеціальної освіти має прийти інша, інноваційна, з гуманістичною освітньою парадигмою. Інноваційна система освіти впроваджує зазначену парадигму в контексті інклюзивних процесів зовнішнього – передусім західноєвропейського та американського – характеру. Проте ідею інклюзивного навчання одним із перших обґрунтував ще Л. Виготський, який наголошував на необхідності створення такої системи навчання, яка б гармонійно об’єднувала дітей з різним психофізичним потенціалом в одному навчальному колективі. На думку вченого, основним завданням виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку є їхнє залучення до життя і компенсування порушень шляхом активізації діяльності збережених аналізаторів, оскільки «дитяча дефективність» часто має зв’язок не так з біологічними факторами, як з соціальними наслідками [49]. Позитивно це завдання розв'язується шляхом залучення таких дітей до колективу здорових, як про це зазначається Комісією ЮНЕСКО з

прав людини, за умови надання освітньої допомоги у межах можливого, без будь-якого вияву дискримінації [54, 3 – 14].

Необхідність запозичення зарубіжного досвіду в Україні не викликає сумнівів. Доцільність запозичення аналізувалась у численних дослідженнях. Цим займались Н. Андрійчук, А. Лапін, Т. Лукіна, О. Майзель, І. Малишевська, М. Псарьова О. Продіус, А. Шошова та ін. [11, 96–101; 171, 96–101; 173, 21–34; 174, 102–107; 245, 86–93; 251, 131–142]. Існують навіть роботи, присвячені огляду зарубіжного досвіду інклюзивної освіти [9, 8–14; 159, 194–205]. З проблем організації інклюзивного навчання за кордоном захищені докторські дисертації Г. В. Давиденко «Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу» (2015 р.), Т. І. Бондар «Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді» (2019 р.), а також кандидатська дисертація М. Є. Захарчук «Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США» (2013 р.). Науковці переконують, що запозичення мають бути виваженими, оскільки формування принципів і реалізація інклюзивної освіти у США та деяких країнах ЄС відбувалися як результат розвитку демократичного суспільства з рівним доступом кожного громадянина до суспільних благ і можливостей, протидії всім видам дискримінації, а в Україні – реформування спеціальної освіти відбувається як намагання відповідати світовим зразкам цивілізованої, демократичної держави. У західноєвропейських країнах інклюзивна форма навчання є успішною завдяки поступовості, послідовності й системності запровадження (дошкільні заклади – заклади шкільної освіти – заклади вищої школи); ці інновації ґрунтуються на методиках, наукових дослідженнях. А в Україні інклюзивна форма навчання впроваджується прискореними темпами, без урахування специфіки освітньої системи. Саме тому, що розвиток освіти у нашій країні відбувався і відбувається особливо, то і результат пошуку її реформування має бути особливим.

В Україні на становлення системи спеціальної освіти наклав відбиток попередній період розвитку суспільства, державних інститутів та освітньої політики. Унаслідок цього спеціальна освіта у нас, як у жодній іншій країні, складалася як цілісна система спеціальних закладів (яка певною мірою була ізольованою від загальної – масової – системи освіти), що обслуговувала дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями. У значній частині європейських держав і США спеціальна освіта є органічною частиною загальної освіти з інтегрованою матеріальною базою і специфічними методами навчання дітей з особливими освітніми потребами у рамках скоригованих стандартів та індивідуальних освітніх програм. Проблеми змін у межах спеціальної освіти певним чином зумовлені різними уявленнями про спеціальну освіту, що залежить передусім від різного розуміння умов навчання, які з усією очевидністю залежать від попереднього досвіду розвитку освіти загалом і відображення в суспільній свідомості тієї чи тієї системи, здатної задовольнити як загальні, так і особливі потреби різних верств населення. Тенденції в розвитку світової системи освіти кінця XX – початку XXI століття у контексті змін поглядів на гуманістичність пов’язуються з вибором спільнотою індивідуалізації у навчанні дітей як генеральної стратегії удосконалення освітніх систем на противагу чинним у низці країн світу унітарним (О. Жосан, Л. Левченко, Л. Прядко, Т. Сак, Н. Софій). На перший погляд, якщо не заглиблюватися у суть поняття «індивідуалізація» в освіті, складається враження, що проблема не в цьому, і що індивідуалізацію як підхід і як принцип педагогіки можна реалізувати щодо дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальної школи у тих самих формах, які там уже використовуються при навчанні звичайних дітей. Проте індивідуалізацію навчання дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з

сенсорними порушеннями необхідно здійснювати з урахуванням саме цих порушень. У вітчизняних школах-інтернатах при всіх їхніх недоліках, зокрема, сегрегаційності, нагромаджено чималий досвід роботи з індивідуалізації навчання дітей з різними нозологіями, який варто перейняти при організації навчання цих осіб у загальноосвітній школі з інклюзивною формою навчання, зокрема, при проведенні психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять. Порівнюючи проблеми спеціальної освіти в Україні і за кордоном, є сенс зазначити, що у вітчизняній освіті індивідуалізація навчання, хоча й була недосконалою, проте відбувалася у більш значному ступені, ніж у більшості європейських країн і США. Перевага зарубіжного досвіду над вітчизняним у тому, що сегрегація (навчання дітей з особливими освітніми потребами в інтернатних закладах) для них була менш характерною. Фактично, за кордоном прагнуть до удосконалення індивідуалізації навчання при інклюзії, а в Україні – до інклюзії при пошуку шляхів поглибленої індивідуалізації за місцем проживання дитини.

Оскільки розвиток спеціальної і загальної освіти в Україні і за кордоном був специфічним, подолання суперечностей не виключає специфіки її втілення в умовах глобалізаційних процесів. Сучасний світовий освітній простір є об’єктом гострої боротьби за лідерство у світовій системі освіти, забезпеченні стратегічних конкурентних переваг на ринку освіти, а через цю систему – і на ринку праці. Зокрема, США посилюють експансію, спрямовану на захоплення світового освітнього простору з метою здійснення стратегічних геополітичних цілей. Складність протистояння впливу глобалізації полягає у тому, що цей процес дійсно має чимало переваг – доступність інформації, консолідацію зусиль у розв'язанні глобальних проблем людства, широкі можливості для отримання освіти, спрощення процедури визнання дипломів в іншій державі, посилення конкурентоспроможності тощо. Ці позитивні моменти не

випадково збігаються з пріоритетами вітчизняної політики. Проте не можна ігнорувати і негативні аспекти, і наслідки глобалізації. Так, не в останню чергу саме в умовах загальної уніфікації систем освіти руйнуються національні пріоритети і нав’язуються інтереси, ідеологічні переваги найсильніших в економічному плані країн (крім того, ці країни не завжди мають досконалішу систему освіти). З метою збереження здобутків вітчизняної освіти є сенс покликатися на теорію І. Ченга, за якою взаємодія між суспільствами відбувається на засадах триплізації (локалізації, глобалізації та індивідуалізації). Цю думку підтримує Р. Робертсон, який обґрунтував поняття «глокалізація». Термін *глокалізація* утворений від слів *глобалізація* і *локалізація*. Глокалізація – уявлення в суспільній свідомості про необхідність збереження соціумом самобутності і прагнення до єдності народів світу. Саме у контексті глокалізаційних процесів слід долати щойно зазначену суперечність між прагненням одночасно відповідати викликам сучасності й максимально сприяти збереженню своєрідності. Звісно, система спеціальної освіти з її здобутками не втратила актуальності, адже не всі діти з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями можуть навчатися у загальноосвітніх школах. Крім того, важливо, щоб реформування освіти відбувалося на вітчизняній основі, оскільки основна мета – соціалізація зазначеної категорії дітей – краще відбувається при поступальному розвитку освіти. А запозичення доречні лише за умови їхньої ефективності (порівняно з вітчизняним) та можливості адаптації до українського освітнього середовища.

У контексті системного підходу до розв'язання суперечності між потребою реформування освіти під впливом викликів сучасності й необхідністю зберегти здобутки спеціальної і загальної освіти дослідниками пропонувалися моделі інтеграції дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями у загальноосвітній простір.

На основі аналізу та переосмислення зарубіжного досвіду, можливості його використання у вітчизняній практиці робляться спроби створити таку концепцію інтеграції, яка б відповідала сучасним тенденціям розвитку системи освіти у нашій країні і максимально враховувала специфіку дітей з особливими освітніми потребами.

Вітчизняними дослідниками В. Бондарем, В. Синьовим та В. Тищенком була запропонована модель особистісно орієнтованої освітньої інтеграції, згідно з якою в загальноосвітній школі створюється система диференційованих класів для дітей з різними навчальними здібностями. До неї входять: 1) основні класи, які комплектуються дітьми шестирічного віку, рівень психофізичного і мовленнєвого розвитку яких відповідає віковій нормі, і які психологічно підготовлені до шкільного навчання, освітній процес здійснюється учителем масової школи за типовими навчальними планами, програмами та підручниками (термін навчання – 11 років); 2) інклюзивні класи комплектуються дітьми, психофізичний і мовленнєвий розвиток яких наближений до вікової норми, дітьми групи ризику та з порушеннями слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, інтелекту; процес навчання в інклюзивному класі здійснюється учителем масової школи за типовими навчальними планами, програмами і рекомендованими підручниками; надання освітніх, корекційних і соціальних послуг на уроці та у позакласній роботі здійснює асистент учителя, який має відповідну фахову підготовку на рівні бакалавра корекційної освіти, не виключена й можливість навчання окремих категорій дітей за індивідуальними програмами (наповненість класу не більш як 20 учнів, серед яких два – три учні з особливостями психофізичного розвитку, термін навчання – 11 років); 3) класи компенсуючого і розвиткового навчання комплектуються дітьми, психофізичний і мовленнєвий розвиток яких не відповідає віковій нормі, та дітьми, які у процесі навчання в інклюзивному класі мали значні труднощі та проблеми в опануванні визначеного для цих класів навчального матеріалу;

навчання дітей здійснюється корекційним педагогом за навчальними планами, програмами та підручниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки для спеціальних шкіл відповідного типу; навчальний процес супроводжується активним використанням системи специфічних методів, прийомів і способів корекції порушень розвитку і пізнавальної діяльності, а також засобів соціально-педагогічної реабілітації, правильною організацією шкільного режиму, стимулюванням компенсаторних процесів розвитку учнів та посиленням педагогічного керівництва їхньою навчальною діяльністю (наповненість класу – не більше як 12 осіб, термін навчання – 11 років); 4) соціально-педагогічні класи комплектуються дітьми за рішенням ПМПК (у тексті збережена тогочасна термінологія : – ПМПК на сьогоднішній день *інклюзивно-ресурсний центр* – Ашиток Н. І.), яка констатує наявність у них важкої інтелектуальної недостатності, а також дітьми з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку, хворими на аутизм, сліпоглухими; освітній процес здійснюється корекційним педагогом за спеціальними навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки для класів компенсуючого і розвиткового навчання, адаптованими до потреб і пізнавальних можливостей дітей (наповненість класу становить не більше як 6 осіб, термін навчання – 11 років) [27, 25]. Спеціальні класи можуть створюватися для дітей однієї групи (з порушеннями слуху, зору, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю, церебральним паралічем, помірними, важкими розумовими порушеннями) або об’єднувати різні категорії дітей (наприклад, із затримкою психічного розвитку і розумовою відсталістю, помірною і важкою відсталістю, зі зниженим слухом і глухих, зі зниженим слухом і сліпих). Спільне навчання в одному класі найсприятливіше для дітей з незначними порушеннями психічного розвитку (наприклад, зі зниженим слухом, зі зниженим зором, з легкою

формою затримки психічного розвитку і церебрального паралічу) за умови наявності відповідного до їхніх потреб матеріально-технічного, навчального і кадрового забезпечення. Перевага цієї моделі полягає і в тому, що вона не виключає можливості переведення учня за результатами успішності до класів з вищим або нижчим рівнем навчальних здібностей у кінці навчального року [там само]. Зазначена модель передбачає можливість навчання дітей з особливостями розвитку в спеціальних класах загальноосвітньої школи або разом зі звичайними дітьми в одному класі, диференціацію класів для дітей з різними навчальними здібностями, високий рівень фахової допомоги учням. Ця модель може втілюватися в освітню практику лише за умови забезпечення наповненості класів з диференційованими формами навчання. Крім того, вона фінансово витратна для населених пунктів з невеликою чисельністю населення. Однозначно, для України заклади за такою моделлю можуть працювати лише у крупних містах. Належить до комбінованих, що згідно з поглядами учених М. Малофеєва, М. Маркович, Н. Шматко, найбільше відповідають ідеї інклюзії, повноцінність втілення якої в масові освітні заклади має обслуговувати дітей з різними освітніми потребами й ґрунтуватися на відповідному програмно-методичному, матеріально-технічному та кадровому забезпеченні [177, 8–23]. На думку цих дослідників, саме у закладах комбінованого типу є можливість створити звичайні та спеціальні групи й класи, а також дошкільні групи комбінованої спрямованості і гнучкі класи.

Модель інтеграції	Види навчальних закладів		
	масові	комбіновані	спеціальні
Постійна повна	+	+	-
Постійна неповна	+	+	+
Постійна часткова	-	+	-
Тимчасова часткова	-	+	-
Епізодична	-	-	+

Приклади організації інклюзивної форми навчання в закладах комбінованого типу відомі у світі. Зокрема, у Норвегії є кілька інтегрованих закладів такого типу для навчання в них дітей всіх нозологій. Організація навчання у цих закладах обходиться дорого для цієї економічно потужної країни: в Осло їх лише п'ять [116]. Запропонована В. Бондарем, В. Синьовим та В. Тищенком модель комбінованої форми навчання значно дешевша, оскільки передбачає її організацію у межах загальноосвітніх шкіл, а не в комплексах освітніх закладів, як це відбувається в Норвегії.

І. Кузава з позиції системно-синергетичного підходу, пропонує такі варіанти включеного навчання: 1) включення окремих вихованців з особливими освітніми потребами у звичайну групу загальноосвітнього закладу: а) часткове включення (дитина з порушеннями психофізичного розвитку постійно навчається у спеціальному навчальному закладі, відвідуючи лише окремі заняття чи заходи у загальноосвітньому); б) тимчасове включення дитини на певний період навчання, що передбачає перевірку її можливостей навчатися разом з іншими дітьми; в) постійне введення на весь період навчання; 2) організація включених спеціальних груп для дітей із психофізичними порушеннями при загальноосвітніх закладах, які працюють: а) за єдиними стандартними планами та програмами; б) за спеціальними планами та програмами, призначені для окремої категорії дітей; в) з використанням загальних освітніх стандартів на основі індивідуальних освітніх маршрутів; 3) модульне включене навчання, що передбачає організацію груп-модулів для осіб з особливими освітніми потребами при загальноосвітньому закладі, який працює за навчальними планами та програмами спеціального (корекційного) спрямування та має власну інфраструктуру, що забезпечує процеси навчання та реабілітації [153, 380–388]. Зазначена модель регламентує роботу в інклюзивних класах і спеціальних

групах, проте в ній не зазначено, хто буде вчитися у цих класах і які фахівці потрібні для її реалізації.

Зарубіжними науковцями (зокрема, російськими) опрацьовуються дещо інші моделі. За результатами дослідження, проведеного за розробленою концепцією Інститутом корекційної педагогіки РАО, була запропонована модель, що складалася з: 1) комбінованої інтеграції, при якій діти з рівнем психофізичного та мовленнєвого розвитку, наближеного до вікової норми, виховуються в групах або класах (по 1–2 особи у групі), отримуючи постійну корекційну допомогу вчителя-дефектолога; 2) часткової інтеграції, при якій діти, які ще не здатні на рівних зі здоровими однолітками опановувати освітній стандарт, залучаються до груп або класів лише на частину дня (наприклад, на другу половину) по 1–2 особи; 3) тимчасова інтеграція, при якій всі вихованці спеціальної групи (класу) незалежно від рівня психофізичного і мовленнєвого розвитку об'єднуються зі здоровими дітьми не рідше двох разів на місяць для проведення спільних заходів виховного характеру; 4) повна інтеграція може бути ефективна для дітей, які за рівнем психофізичного і мовленнєвого розвитку відповідають віковій нормі і психологічно готові до спільного зі здоровими однолітками навчання. Такі діти, як правило, не отримують корекційної допомоги у самому навчальному закладі, проте потребують систематичної медико-психолого-педагогічної підтримки, яку можуть отримати або за місцем навчання, або в групі короткочасного перебування спеціального дитячого садка (школи), або в різноманітних центрах [181, 47–55]. Як слушно зазначає А. Колупаєва, тимчасова й часткова форма більше відповідають соціальному аспекту інтеграції, а інтегроване навчання як форма надання освітніх послуг може співвідноситися лише з повною та частковою моделями інтеграції [129, 20]. Іншу модель пропонує Л. Шипіцина [323, 19–30], виділяючи інтернальну інтеграцію у межах системи спеціального навчання,

коли, наприклад, об’єднуються школи для сліпих і слабозорих, та екстернальну інтеграцію, яка передбачає взаємодію спеціального і масового навчання. Ця модель лише у другому випадку передбачає навчання дітей з особливими потребами зі здоровими учнями, а тому лише вона є інклюзивною.

М. Нікітіною виділено різновиди соціальної інтеграції: повна інтеграція, коли особа з особливими освітніми потребами повністю реалізує себе в суспільстві, бере участь у всіх сферах його життя і діяльності (пізнавальної, трудової, комунікативної), відчуває себе комфортно в суспільстві, а оточення ставиться до неї як до повноцінної особистості; часткова (епізодична) інтеграція, у межах якої діти зазначеної категорії беруть участь лише в окремих сферах життя суспільства разом зі звичайними, проте зберігають тісні зв’язки зі своїм оточенням; відсутність інтеграції.

Вивчались ученими критерії готовності дітей до інтеграції. Зокрема, Д. Зайцев, досліджуючи проблему соціальної інтеграції дітей з психофізичними порушеннями, виділив критерії готовності індивідів до соціальної інтеграції: рівень психофізичного і соціокультурного розвитку, для якого характерні відсутність яскраво виражених порушень онтогенезу; здатність до трансформації власних аксіологічних орієнтацій і встановлення продуктивних стосунків з оточенням; уміння знаходити баланс між своїми цінностями та зовнішніми вимогами. Універсальними критеріями соціальної інтегрованості в цьому випадку, додає дослідник, стануть такі: стійка приналежність до певної соціально визнаної групи; наявність стійких міжособистісних стосунків позитивного характеру; вміння швидко орієнтуватися в нових, нетрадиційних соціокультурних та економічних умовах [98].

У працях науковців обґрунтовувались питання про умови інтеграції, показники, які забезпечують її успішність, терміни

початку та ін. Н. Шматко, зокрема, зазначає, що при розв'язанні питання про залучення дитини з порушеннями у розвитку до освітнього середовища звичайних дітей слід враховувати показники, які забезпечують ефективну інтеграцію. Ці показники умовно можна розділити на «внутрішні» та «зовнішні». До «зовнішніх» належать раннє виявлення порушень (на першому році життя) і проведення корекційної роботи з перших місяців життя, оскільки у цьому випадку можна досягти того рівня розвитку дитини, який дасть їй змогу навчатися у масовому закладі; бажання батьків навчати дитину разом зі здоровими дітьми, прагнення і готовність реально допомагати їм у процесі навчання; наявність можливості надавати дитині кваліфіковану корекційну допомогу; умови для реалізації варіативних моделей навчання. «Внутрішні» показники: рівень психофізичного та мовленнєвого розвитку дитини, що відповідає віковій нормі або наближається до неї; можливість оволодіння загальним освітнім стандартом у передбачені для звичайних дітей терміни; психологічна готовність дитини до спільного навчання [325, 41–46]. Крім зазначеного, доцільно додати умови: інтеграцію слід починати з соціальної інтеграції, причому бажано в дошкільному віці, оскільки ефективна соціальна інтеграція сприятиме педагогічній інтеграції дитини з проблемами у розвитку при спільному навчанні в масовій школі; за необхідності, здійснювати корекцію стосунків між учасниками процесу інтеграції (як дітей, так і їхніх педагогів); організовувати психолого-педагогічний супровід учнів з боку як спеціальної, так і масової школи [324, 18–21].

Дослідники наголошують, що терміни початку і модель інтегрованого навчання визначають індивідуально щодо кожної дитини і бажань батьків. Це залежить передовсім від порушень у розвитку. Так, наприклад, на думку Н. Шматко, якщо моделі повної і комбінованої інтеграції можуть бути ефективними лише для дітей з високим рівнем психофізичного і мовленнєвого

розвитку, то моделі часткової і особливо тимчасової інтеграції доцільні для більшості осіб з інвалідністю та дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі і з розумовими порушеннями [325, 49–53.]. З приводу початку спільного навчання Л. Шипіцина зазначає, що дітям з легкими порушеннями може рекомендуватися спільне навчання з початкової школи. Дітей з серйозними порушеннями (зору, слуху, мови та ін.) доцільно залучати до масової школи після спеціального початкового навчання, а для дітей з важкими та складними порушеннями спільне навчання у загальноосвітній школі неможливе, для них рекомендується навчання в спеціальній школі.

Безперечно, інтеграція відрізняється від інклюзії. Ці поняття наближені за змістом, проте не тотожні. Термін *інтеграція* (з латинськ. *integrare* «заповнювати, доповнювати», *integer* «цілий») – це вибіркове переміщення дітей з психофізичними порушеннями у загальноосвітні навчальні заклади. У науковій літературі термін *інтеграція людей з порушеннями психофізичного розвитку* вживається у кількох значеннях. У широкому значенні він позначає процес і результат надання людині з порушеннями психофізичного розвитку прав і реальних можливостей бути задіяною у всіх видах соціального життя суспільства нарівні і разом з усіма його членами. У вузькому значенні інтеграція в освіті – це залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку до системи загальної освіти [113]. Інклюзія (англ. *inclusion* «включення», франц. i*nclusif* «включаючий до себе», лат. *include* «заключаю, включаю») – це процес реального включення всіх громадян, які мають труднощі у психофізичному розвитку, в активне суспільне життя [129]. Термін *інклюзія* («включення») означає, що дитині з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями надається право відвідувати загальноосвітній заклад, у якому створюється необхідне адаптоване освітнє середовище та надаються відповідні додаткові

послуги. Тобто, інклюзія – це приналежність до співтовариства (групи друзів, навчального закладу тощо), яка передбачає розкриття потенціалу кожної дитини за допомогою освітньої програми, достатньо складної, проте водночас такої, яка відповідає її здібностям [83, 195].

Незважаючи на те, що сучасні школи називаються інклюзивними, фактично їх можна вважати комбінованими. Вони значною мірою інтегративні й використовують окремі положення з розглянутих нами моделей. Крім того, з точки зору рівня залучення дітей до спільноти однокласників, лише інституційна форма здобуття освіти (очна, денна) відповідає умовам повної інклюзії. Індивідуальна форма (екстернат, сімейна форма, педагогічний патронаж) обмежують залучення дітей до колективу. Причому, якщо при використанні педагогічного патронажу, що певною мірою передбачає організацію освітнього процесу педагогічними працівниками, котрі забезпечують засвоєння освітньої програми здобувачем освіти, який за психофізичним станом або з інших причин, визначених законодавством, зокрема, з метою забезпечення доступності здобуття освіти, потребує такої форми, можна організувати заходи, які сприяли б епізодичній інклюзії, то при використанні сімейної (домашньої) форми здобуття освіти це зробити складно. При сімейній формі освітній процес організовується самостійно батьками дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями. Згідно із зазначеним законом, за здобуття дітьми освіти на рівні не нижчому від стандартів відповідальні батьки. Мабуть, за проведення ефективних заходів з метою залучення дітей цієї категорії до соціуму також відповідальні батьки? Зрозуміло, що і цих дітей не можна виключати з інклюзивних процесів. І вони мають бути забезпечені хоча б епізодичною інклюзією.

Звісно, жодна теорія, навіть найдосконаліша, не здатна охопити всі прояви життя, тому реформування освіти в Україні

відбувається на основі численних підходів з урахуванням фінансово-економічних можливостей країни. Завдання науки у цей період – аналізувати зміни, осмислювати їхню доцільність і якість, здійснювати пошук шляхів подальшого розвитку, у тому числі з метою подолання суперечностей.

У контексті реформування освіти суперечність між потребою реформування освіти загалом під впливом викликів сучасності й необхідністю зберегти здобутки спеціальної і загальної освіти має вияв у нечіткому визначенні статусу інклюзивної освіти. Дійсно, вона входить до складу загальної чи спеціальної освіти? Чи, ймовірно, вона є самостійним різновидом освіти? Розв'язання питання про статус інклюзивної освіти ускладнюється неоднозначним розумінням інклюзії в наші дні та в історії її становлення. Традиційно поняття інклюзивної освіти обмежувалося визначеннями, що стосувалися, в основному, реалізації права на освіту та соціальної інтеграції вихованців з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями. Проте поширеним є трактування інклюзивної освіти як педагогічного та соціального феномена, що надає рівний доступ до якісної освіти усім дітям без винятку. Звісно, при останньому з тлумачень виникає питання, чи можна віднести інклюзивну освіту до загальної. Це одне й те саме? Можливість такого тлумачення суперечить визначенням, які подаються в документах, що регулюють упровадження інклюзії. Логічно вважати, що відношення інклюзивної освіти до загальної відповідають відношенням частини до цілого, окремого до загального. Не кожна загальна школа є інклюзивною. Якщо в загальній школі не навчаються діти з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями разом зі здоровими однолітками, вона не має статусу інклюзивної.

Вітчизняні фахівці (В. Бондар, Л. Будяк, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, М. Сварник, В. Синьов та ін.) обґрунтовують

інклюзивну освіту як процес розвитку загальної освіти, що передбачає її доступність для всіх дітей – з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями і без них. На думку російських учених Є. Ковальова та М. Старовєрової, словосполучення *інклюзивна освіта* слід замінити більш коректним терміном *інклюзивна форма навчання та виховання,* яким позначається форма, що закономірно виникає на певному етапі розвитку системи освіти будь-якої країни. На думку деяких учених (М. Малофеєв, М. Маркович, Н. Шматко), у рамках інтеграції відбувається взаємопроникнення загальної та спеціальної системи освіти. Ці дослідники визначають статус такої освіти як інтегративний. Інтеграція – це «дитя» спеціальної педагогіки, оскільки інтегрована в загальноосвітнє середовище дитина залишається під її патронатом: вона або навчається у спеціальному класі (групі) в масовій школі, або обов'язково отримує корекційну допомогу, навчаючись у звичайному класі (групі). Можна вважати, що інклюзія зближує дві освітні підсистеми – загальну та спеціальну – на основі їхньої взаємодії з метою допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Чи витіснить інклюзивна форма навчання спеціальну освіту? Ця форма є лише однією з тих, що використовуються на сьогоднішній день для навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Звісно, слід зазначити, що інклюзивна форма навчання виграє, порівняно з іншими, позаяк вона забезпечує освітою цих осіб за місцем проживання. Традиційна спеціальна освіта має переваги в якості освітніх послуг, адже в закладах, що належать до цієї підсистеми, є можливість зосередити увагу на дітях з певною нозологією і використовувати у роботі напрацьовані спеціально для них технології. Крім того, у закладах з інклюзивною формою навчання надають дітям зазначеної категорії лише освітні, психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, тоді як у закладах спеціальної освіти спектр послуг значно ширший,

зокрема, це послуги з адаптації, компенсації, абілітації, реабілітації та ін. І найголовніше. Чи замінить загальна освіта з інклюзивною формою навчання спеціальну, покаже майбутнє. А на сьогоднішній день успішність розвитку освіти загалом залежить від успіху розвитку кожної із її підсистем. Тісний зв'язок між цими підсистемами передбачає узгодженість розв'язання питань, пов'язаних з їхньою модернізацією, яка покликана сприяти удосконаленню діяльності не лише кожної із її ланок, а й усієї освітньої мережі. Саме тому системний підхід повинен використовуватися не лише в науковому пошуку розв'язання проблем (зокрема, й методологічних), а й під час упровадження дослідницьких напрацювань у практику.

Вивчення системних змін в освітній сфері пов'язане з тим, що залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітього середовища сприймається в контексті гуманізації системи освіти й відповідає державній політиці України. На законодавчому рівні визнано право дітей зазначеної категорії на навчання у загальноосвітніх закладах, що сприяє активізації впровадження у них інклюзивної форми навчання. А це, своєю чергою, зумовило необхідність суттєвого оновлення змісту і методичного забезпечення роботи освітян, їхньої фахової підготовки, що повинні ґрунтуватися на осмисленні освітнього процесу як системи, здатної забезпечити якісну освіту дітям з різними психофізичними особливостями.

Подолання суперечності між потребою реформування освіти загалом під впливом викликів сучасності і необхідністю зберегти здобутки спеціальної і загальної освіти ускладнюється масштабністю змін, що зумовили її появу. Сучасна національна освіта переживає складний етап стратегічного розвитку. «Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, ... інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють ... потребу в радикальній модернізації галузі», – зазначається у Національній доктрині розвитку освіти [248,

860]. Як слушно зауважує О. Катеринчук, йдеться не про реформування кожної із підсистем, а про модернізацію освіти загалом, адже існує потреба саме її модернізації, а не реформування. Реформа – це переналаштування, переорганізація. Модернізація – це зміна відповідно до потреб та вимог сучасності [124]. Система української освіти ще суттєво відстає від сучасних вимог, і тому потребує глибокої модернізації, подолання суперечностей в умовах щоразу більш зростаючого відставання від потреб розвитку країни. Дійсно, у наш час актуалізується питання: «Чи буде вітчизняна освіта стимулом стагнації суспільства чи фактором його економічного зростання, конкурентоздатності та національної безпеки країни?» Така постановка питання може здатися занадто жорсткою: адже ми звикли до думки, що у нас «найліпша у світі освіта». Проте, на жаль, навіть «найліпше» має здатність старіти [124]. І тут доречне спостереження, яке висловлене устами героя казки «Аліса у Країні чудес» англійського письменника Льюїса Керрола: «Якщо хочеш залишатися на місці – потрібно бігти щодуху; якщо ж хочеш потрапити в інше місце – потрібно бігти щонайменше у два рази швидше». На сьогоднішній день зміст загальної освіти визначають як застарілий та відірваний від реальних потреб життя (за статистичними даними, більше ніж половина дітей шкільного віку не засвоюють понад 60 % програмного матеріалу з математики, фізики, біології та ін; неефективною є професійна освіта, що не стикується як з реальними та перспективними потребами країни у кадрах, так і з сучасними вимогами до їхньої кваліфікації, у результаті чого випускники професійних навчальних закладів усіх рівнів значною мірою (до 60 %, якщо не більше), виявляються неконкурентоздатними та не мають попиту на ринку праці; неефективною є також система підготовки кадрів в освітній галузі, що паралізує всілякі позитивні зміни у цій сфері. [124]. Безперечно, загальна освіта потребує глибокої системної модернізації з метою збереження її потенціалу,

удосконалення процесу підготовки фахівців, посилення державної підтримки пріоритетних напрямів освіти і науки, приведення у відповідність до найновіших світових досягнень сучасної науки та ринкових запитів. Здійснити таку модернізацію неможливо без розв'язання складного комплексу проблем, що мають характер суперечностей, вихід з яких можливий лише шляхом компромісів. Однією з цих суперечностей, на думку провідного діяча ЮНЕСКО Жака Делора, виступає суперечність між жорсткою конкуренцією, що є типовою для глобальної економіки, та ідеєю рівних можливостей [82, 2]. Саме у площині компромісного подолання цієї суперечності і варто здійснювати пошук узгодження зв'язків між освітою загалом та її підсистемами – загальною і спеціальною освітою. Цей пошук неможливо здійснювати на основі змін програм у бік спрощення та зменшення обсягу для звичайних дітей унаслідок упровадження інклюзії, оскільки загальноосвітні заклади в умовах жорсткої конкуренції у глобалізованому світі повинні зберегти конкурентоспроможність і свою, і країни. Інноваційна інклюзивна модель за кордоном впроваджується передусім у державних закладах, а не у приватних, відсоток яких, на відміну від України, значний. Зокрема, в США приватні заклади складають 25 % від загальної кількості. Більшість з них у країні працюють як пансіони (інтернати) [275], які, до речі, не сприймаються як сегрегаційні.

Отже, на основі аналізу системи освіти України (системи навчальних закладів, покликаних задовольняти освітні потреби дітей з різними психофізичними особливостями) варто зазначити, що суперечність між потребою реформування освіти загалом під впливом викликів сучасності і необхідністю зберегти здобутки спеціальної і загальної освіти ускладнюється масштабністю змін і супроводжується тенденцією до оптимізації традиційної системи спеціальної освіти. Процес змін у сфері сучасної освіти у наш час не завершений і відбувається поетапно на законодавчій основі,

натомість видозмінюються функції загальноосвітніх шкіл. Вони стають основними не лише для здорових як це було раніше, а й для дітей з особливими освітніми потребами. Оскільки реформування не завершене, кінцевий результат, хоча загалом окреслений, проте повністю не визначений (невідомо, скільки шкіл-інтернатів будуть розформовані, скільки буде організовано навчально-реабілітаційних центрів, як будуть розвиватися інклюзивно-ресурсні центри, якою буде матеріальна база всіх цих інституцій та ін.). Проте уже зараз зрозуміло, що школи з інклюзивною формою навчання стають основною сферою впливу загальної і спеціальної освіти, а тому їх варто забезпечити так, щоб вони не поступалися спектром послуг та їхньою якістю закладам традиційної спеціальної освіти.

Системний підхід не лише дає можливість аналізувати освіту як систему, у межах якої взаємодія підсистем визначає успішність освіти загалом, а й як підсистему у складі багаторівневої соціальної системи, нарівні з іншими соціальними інститутами [86]. Взаємозв’язки між освітою та іншими соціальними інститутами здатні суттєво впливати на її розвиток. Зокрема, стан розвитку економіки та фінансової сфери багато в чому визначає успішність реформування освіти. Наявність такої залежності ще у XVIII столітті відзначав Ж.-Ж. Руссо, який писав, що сучасне для його часу суспільство стає настільки багатим, що може дозволити собі бути гуманним. «А тому, – наголошував дослідник, – гуманізм сучасного суспільства проявляється в тому, що воно прагне створити рівні умови для найбезнадійніших осіб з інвалідністю, а не в тому, щоб, посилаючись на їхню «неповноцінність», просто відбракувати цих людей або створювати для них спеціальні резервації» [146].

В епоху постіндустріальних високотехнологічних виробництв, розвитку науки і техніки створюються передумови для поліпшення фінансування освітньої сфери для осіб з особливими освітніми потребами. Проте і в наш час гостро стоїть

питання такого фінансування. Саме з міркувань економності обираються загальноосвітні та дошкільні заклади з інклюзивною формою навчання, оскільки, на думку деяких дослідників, їх утримувати дешевше, ніж складну систему різних типів закладів, що спеціалізуються в галузі освіти конкретних груп дітей [67]. Наскільки ж це правильно?

Утримання дитини в інтернатній системі соціального захисту у 2004 році коштувало (приблизно) 700 – 1000 грн/міс. Умови утримання дітей характеризувалися як терпимі, але часто їм давалася й негативна характеристика. І тоді, і зараз для поліпшення роботи в інтернатах потрібні додаткові кошти на навчання, радикальне збільшення кількості та спектру педагогічних послуг, професійний відбір персоналу, ремонт та обладнання приміщень, упровадження реабілітаційних програм тощо. Навчання одного звичайного учня загальноосвітньої школи у Львові у 2004 році обходилось приблизно у 1300 грн/міс. Умови навчання дітей у таких закладах характеризувалися як середні. Щоб створити умови для навчання у цих закладах осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, пропонувалося збільшити фінансування загальноосвітніх шкіл для підготовки педагогів і персоналу, дообладнати школи пандусами, ліфтами, налагодити транспортування не лише в сільській місцевості, а й у містах, забезпечити додатковими реабілітаційними, логопедичними й іншими супутніми послугами, оплачувати роботу асистентів учителя, організувати адаптивне обладнання і апаратуру, комп’ютеризацію, інтернет та ін. [269].

На сьогоднішній день, незважаючи на, здавалося б, переконливість того, що навчання дитини з особливими освітніми потребами у масовій школі обходиться приблизно однаково [269] або більш як у два рази дорожче, ніж звичайної дитини (В. Лубовский, Н. Малофеєв, Л. Шипіцин), залишаються актуальними ідеї «економії завдяки інклюзії» з досить

аргументованими фактами та підтвердженнями економічного ефекту [336]. Вважають, що в умовах інклюзії система освіти економить за рахунок скорочення адміністративного апарату й педагогічного корпусу шкіл і дошкільних закладів; витрат (підготовка та утримання) на штат учителів; окупності в довготривалій перспективі як обладнання школи, що створює спеціальне освітнє середовище (яке послужить не одному поколінню дітей з інвалідністю), так і засобів на перепідготовку і підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітньої школи (протягом своєї професійної кар'єри такий учитель забезпечує кілька випусків учнів на основі одноразово отриманих нових знань); збереженні обмеженої кількості спеціальних шкіл для проведення корекційно-педагогічної роботи; вивільнення значних коштів, що витрачаються на обслуговування і ремонт будівель спеціальних шкіл-інтернатів, їх шкільної, побутової та ресурсно-комунікаційної інфраструктури (електропостачання, газ, водопостачання і каналізація та ін.); можливості використання цих будівель для інших цілей тощо. Значний економічний ефект досягається і в тих випадках, коли заклади інтернатного типу з довготривалим перебуванням вихованців переводяться на амбулаторний режим [197]. Це стосується тих, що забезпечують ранню комплексну допомогу, дошкільних і шкільних закладів, а також установ соціального захисту. При цьому відпадає необхідність у дорогій професійній підготовці та матеріальному забезпеченні значної частини педагогічного персоналу, який працює в другій половині дня, а виховні функції позаурочного часу передаються батькам дитини з особливими освітніми потребами, які виконують їх, зрозуміло, безкоштовно, освіта та утримання фахівців для цих цілей не стають не актуальними (у тому числі забезпечення їх приміщеннями, робочими місцями, професійною перепідготовкою тощо). Ефективною, з економічної точки зору, розглядається безкоштовна виховна діяльність

батьків з періодичними консультаціями фахівця, який відвідує сім'ю [197].

Виникає важливе питання: «Які категорії дітей належать до осіб з особливими освітніми потребами і хто з них може навчатися в загальноосвітній школі?». Загалом діти у системі освіти поділяються на категорії, відповідно до історично сформованих типів закладів. Це діти із затримкою розвитку, з порушеннями розумового розвитку з детальнішим розділенням за важкістю, а також сліпі і зі зниженим зором, глухі і зі зниженим слухом, з порушеннями мовлення, діти з фізичними порушеннями, з них інколи окремо виділяють дітей з ДЦП та наслідками поліомієлітів. Є ще діти з комбінованими порушеннями та деякі інші. Впадає в око недосконалість такого поділу. Крім того, варто зазначити, що часто в працях науковців ототожнюють дітей з особливими освітніми потребами з дітьми з інвалідністю, тобто з тими, хто має офіційно встановлену Медико-соціальною експертною комісією (МСЕК) інвалідність. До 18 років така дитина має офіційний статус «дитини з інвалідністю», а пізніше – «особа з інвалідністю з дитинства», (1-ї, 2-ї або 3-ї групи) і забезпечується відповідними соціальними виплатами. Ототожнення дітей з особливими освітніми потребами з дітьми з інвалідністю викликане тим, що на сьогоднішній день, як слушно зазначає заступник голови ГО «Демократичні ініціативи молоді» К. Настояща, відсутня чітко окреслена класифікація психофізичних порушень, з якими діти можуть навчатися у школі. Цю класифікацію потрібно розробити, адже, якщо, наприклад, у школу з інклюзивною формою навчання підуть діти з важкими психічними порушеннями й порушеннями розумового розвитку, це створить певні проблеми, зазначає дослідниця [201]. Ймовірно, для окремих категорій дітей доцільнішим є навчання у традиційних закладах спеціальної освіти, адже не всі діти з особливими освітніми потребами можуть навчатися нарівні зі звичайними у загальноосвітніх

школах за їхніми складними програмами (навіть за умови адаптування програм, належного матеріального і кадрового забезпечення), а тому система спеціальної освіти з її безсумнівними здобутками (зокрема, цензовістю) не втратила актуальності.

Оскільки інклюзивна освіта не заміняє спеціальної, а виступає як альтернативна лише для частини осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями (та й це, ймовірно, лише за умови збільшення фінансування загальноосвітніх шкіл з інклюзивною формою навчання), про здешевлення, на нашу думку, не йдеться, оскільки рівень сучасного фінансування цих закладів незадовільний. Незважаючи на позитивну динаміку у фінансуванні, становище освіти України складне. У зв'язку з підвищенням цін на енергоносії, наприклад, з січня 2017 року більшість закладів освіти не змогли оплатити їхню вартість і були вимушені на зимовий час відключати теплопостачання, електричну енергію, воду в робочих приміщеннях та класах, хоча у 2017 році з Державного бюджету України на сферу освіти було передбачено 93 101 041,6 тис. гривень, що становило 3,6 % ВВП. Причому, за статистичними даними, у 2017 році Законом України «Про Державний бюджет України на 2017 рік» на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами були передбачені видатки в обсязі 209 458,3 тис. гривень [286]. Багато це чи мало? Облаштування одного ліфта (а вони потрібні в школах для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату) коштує від 300 000 грн (можливо, й дорожче, що залежить від фірми виробника, кількості зупинок, наявності шахти тощо). Створення умов у школах фінансується у межах субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами, що затверджені Постановою Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 року № 88. Кошти головних розпорядників коштів в

2017 році становили 40 248 473,6 тис. гривень (за загальним фондом 27 437 963,8) та обсяг освітньої субвенції місцевим бюджетам – 52 852 568,0 тис. гривень. У 2016 році ці показники складали 75 053 963,5 тис. гривень, що становило 3,31% ВВП, з яких кошти головних розпорядників коштів – 30 269 986,3 тис. гривень (за загальним фондом 19 378 469,7), а обсяг освітньої субвенції місцевим бюджетам – 44 783 977,2 тис. гривень [118]. За розрахунками Міністерства освіти і науки України, на оплату комунальних послуг та енергоносіїв додатково у 2017 році виділили 968,9 млн гривень. Слід зазначити, що значна частка коштів на освіту спрямовувалась здебільшого на заробітну плату з нарахуваннями, а підвищення мінімальної заробітної плати до 3200 грн було причиною вимушених заходів щодо скорочення чисельності працівників, зайнятих у системі освіти і науки. Порівняно з 2015/2016 навчальним роком у наступному році на 5,1 % (з 276 до 262) зменшилася кількість спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів і кількість учнів у них (з 32,6 тис. до 31,7 тис.). Натомість на 22,4 % збільшилася мережа навчальних закладів для дітей зі складними порушеннями розвитку (навчально-реабілітаційних центрів) та відповідно учнів у них: 2015/2016 н. р. – 58 закладів (6,4 тис. учнів), 2016/2017 н. р. – 71 (7,9 тис. учнів). На 7 % (з 5,3 тис. до 5,7 тис.) збільшилася кількість учнів з особливими потребами, для яких навчання організовано в спеціальних класах загальноосвітніх шкіл за місцем проживання дітей. Стійка оптимізація закладів інституційного виховання зумовлювалася насамперед збільшенням кількості особливих дітей, які навчались у спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів [286]. З метою забезпечення кваліфікованої допомоги у засвоєнні навчального матеріалу учнями з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивною формою навчання в 2016/2017 році до штатних розписів було введено 1825 посад асистентів учителя (у 2015/2016 навчальному році – 994 посади).

Проблемним залишалося питання про непристосованість інфраструктури до потреб осіб з інвалідністю. За статистичними даними, у 2016/2017 н. р. із загальної кількості загальноосвітніх закладів (16395) доступними були лише до першого поверху – 12652 закладів (77,2 %), до другого 69 (0,4 %), до третього поверху – 22 (0,13 %), до четвертого і наступних поверхів – лише 11 загальноосвітніх закладів [286]. До речі, Постановою Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 974 «Про внесення зміни у додаток 2 до постанови Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2002 р. № 1298» передбачалось підвищення у 2017 році на 2 тарифні розряди посадових окладів лише педагогічним працівникам навчальних закладів, які фінансувалися за рахунок освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам, проте не передбачалось підвищення заробітних плат директора навчального закладу та його заступників, методистів, вихователів у гуртожитках, керівників гуртків, соціальних педагогів, практичних психологів, що загострило проблему несправедливості в оплаті праці педагогічних працівників. Реформування відбувалось у закладах не лише загальної, а й дошкільної освіти. Станом на 1.01.2017 року в дошкільних закладах у 275 інклюзивних групах виховувалася 4731 дитина тоді, як у 2016 році в 116 групах – 1774 малюки. Серед дітей у цих групах у 2017 році було 8 тис. 892 дитини з інвалідністю, 3 тис. 705 дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування, 38 тис. 322 дитини, що потерпіли від наслідків Чорнобильської катастрофи. У цьому ж році для дошкільнят функціонували 4137 груп компенсуючого типу спеціального призначення з 65606 малятами та 1386 санаторних груп з 31047 особами [286].

Фінансування освіти для дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітньої школи потребує детальної розробки, аналізу, виваженості й обговорення та, мабуть, власне з цього, з цих змін у фінансуванні, варто було б починати й весь проєкт під

назвою *інклюзія:* окреслити необхідне та, відповідно, підрахувати, скільки все це може коштувати. У наш час окремого фінансування на інклюзію немає, воно не закладене у бюджет, а, щоб гроші пішли за дитиною, треба змінювати всю систему фінансування. Щобільше, у держави досі немає чіткої стратегії розвитку інклюзії. Згідно із Законом України «Про освіту» (28 вересня 2017 р.), держава, як і зараз, виділятиме місцевим бюджетам субвенцію на загальну середню освіту, в тому числі й на здобуття середньої освіти в професійно-технічних закладах. Як зазначає експерт Т. Шамайда, професійну складову цих закладів фінансуватимуть переважно регіональні бюджети. Держава фінансуватиме навчання на бюджетних місцях у закладах вищої освіти та підготовку фахівців дефіцитних робітничих професій в системі профтехосвіти. Натомість виникає важлива проблема спроможності держави виконати свої зобов'язання перед освітянами. А. Черних, експерт з питань освіти, підкреслює: «Головне питання: чи зможе держава фінансово реалізувати норми закону «Про освіту». Від цього дуже багато залежить. Ми можемо зруйнувати те, що є, і не створити на цьому місці нічого нового» [99].

Зазначене нами не означає, що впровадження інклюзивної форми навчання не доцільне, адже цей різновид освіти сприяє створенню суспільства, в якому всі діти і дорослі, незалежно від статі, віку, етнічної приналежності, здібностей, наявності або відсутності порушень розвитку тощо, зможуть брати участь у житті суспільства і вносити свій посильний внесок у його процвітання. У такому суспільстві відмінності будуть цінуватися, а з дискримінацією і забобонами у політиці, повсякденному житті та освітній діяльності буде вестися боротьба.

У межах багаторівневої соціальної системи, нарівні з таким соціальним інститутом як економічний, освіта тісно пов'язана з культурою. Зокрема, про це писали вітчизняні та зарубіжні дослідники (М. Малофеєв, О. Шпек), які пояснювали процеси у

спеціальній освіті (в тому числі інклюзивні) впливом не лише економічних, але й дією соціокультурних чинників – цінностей, ідеалів, моральних норм відкритого громадянського суспільства, що формується у розвинених країнах світу. Законодавче закріплення та неухильне дотримання рівних прав національних, етнічних, політичних, релігійних, сексуальних та інших меншин, а також соціальних груп людей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями має визначальний вплив на зміну всієї макросистеми національної освіти. У наш час з'явилися такі процеси й фактори, як перегляд організаційних форм методів навчання з метою залучення дітей з особливими освітніми потребами до адаптованого для цієї мети освітнього процесу, кардинальна зміна ролі сім'ї як провідного соціального партнера у вихованні та навчанні осіб зазначеної категорії; матеріальне та кадрове переоснащення системи освіти; виховна та роз'яснювальна роботи у шкільному і навколишньому соціумі тощо.

Інклюзивні освітні процеси у країнах світу аналізуються у контексті двох концепцій взаємодії масової й спеціальної систем освіти – «поглинання» та «співіснування і взаємодоповнення». Концепція «поглинання» передбачає послідовне скорочення кількості спеціальних освітніх установ та внаслідок цього матеріальних засобів (США, Великобританія, Росія), які спрямовуються державою на інші цілі. Концепція «співіснування і взаємодоповнення» будується на гуманістичних засадах, коли у дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями є вибір навчального закладу. Вони можуть відвідувати загальноосвітні заклади. Водночас повністю зберігається і вдосконалюється чинна система спеціальної освіти. При цьому помітно знижується кількість учнів, якими опікується один педагог. Наприклад, в Японії на одного педагога в середньому припадає приблизно два учні [197].

У такому випадку інклюзія, безперечно, хоч і витратний, проте глибоко гуманний процес. Інша концепція обумовлена економічними причинами та виражається в перенесенні центру ваги у наданні людям з особливими освітніми потребами соціальної допомоги у державних установах на громадські та самодіяльні структури, що реалізують ідею само- та взаємодопомоги. Тут досягається потрійний ефект: набуття більшої свободи форм і методів роботи, звільнення від бюрократизації; економія громадських коштів; громадська соціальна захищеність замість адміністративного соціального забезпечення. У контексті зазначених концепцій при врахуванні соціокультурних чинників на сучасному етапі відбувається перегляд категорії гуманізму, парадигми інвалідності. Цікаво, що кожна із цих концепцій («поглинання» і «взаємодоповнення») ставить гуманістичні цілі, і кожна з них відзначає економію. Економність реформування на основі концепції «поглинання» пояснюється тим, що існування однієї освітньої системи замість двох – загальної і спеціальної – менш обтяжливе для держави. Економічний ефект концепції «співіснування і взаємодоповнення» зумовлений тим, що не лише загальна, а й спеціальна освітня підсистеми вже існують і потрібні кошти лише на її підтримання, а не для створення. Істина, мабуть, як завжди, посередині. Україна повинна відповідати міжнародним стандартам, у тому числі у сфері гуманітарної соціальної політики щодо осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями. Безперечно, впровадження інклюзивної освіти є проявом гуманістичного ставлення до цієї категорії осіб. Проте створення системи інклюзивної освіти (навіть у межах загальної освіти) – справа не з дешевих. На наш погляд, на сучасному етапі розвитку сприймається як більш економний варіант освіти за концепцією «співіснування і взаємодоповнення» з програмою поступової

розбудови інклюзивної форми навчання у загальноосвітніх закладах.

Співіснування спеціальних і загальноосвітніх закладів для забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами не є чимось особливим. У країнах світу існують різні форми репрезентації такого поєднання, що, зокрема, констатується в праці Н. Борисової, Г. Кайдалової, А. Лапіна, І. Малишевської та ін. Розглянемо досвід спільного навчання дітей у деяких країнах світу [216].

У межах Ради Європи існує Європейська Хартія «Про соціальні права». У ній закріплене право осіб з інвалідністю на соціальну та професійну інтеграцію. Це означає, що держави-учасниці зобов'язані забезпечити цим людям рівні зі здоровими громадянами права на отримання освіти, працевлаштування. Необхідно зазначити, що права дітей з інвалідністю розділяються на три групи: на медичне обслуговування та фізичний розвиток; на духовний та соціальний розвиток, на освіту, що є умовою успішної соціальної інтеграції. Імплементація документа виконується різними країнами неоднаково.

У Конституції Німеччини встановлено заборону на дискримінацію осіб з інвалідністю. Проте до сьогоднішнього дня ця заборона має декларативний характер. Водночас визнається право на розвиток особистості. Конституція передбачає право і обов'язок батьків дати освіту своїм дітям. Держава піклується про реалізацію цих прав і обов'язків. У Конституції немає норми, яка закріплює право на освіту. Освіта дитини,залежить передовсім, від волі батьків. Державна підтримка батьків у цьому напрямі здійснюється шляхом створення системи освітніх закладів: дошкільних, шкільних та тих, що функціонують у вільний час. У країні є спеціальні дитячі садки для дітей з інвалідністю, де їх готують до відвідування загальних дитячих садків. Існує тенденція – навчати дітей з інвалідністю разом з іншими дітьми, якщо це для них доступно. Освіту у вільний час

можна отримати у державних закладах, громадських і релігійних організаціях, серед яких є заклади для всіх дітей і спеціально для дітей з інвалідністю, у яких вони перебувають під наглядом педагогів і психологів. Існують також школи для дітей з інвалідністю. Вважається, що для розвитку дітей з особливими освітніми потребами та здорових дітей оптимальним є навчання у загальній школі.

В Англії реалізація прав дітей з інвалідністю перебуває у межах повноважень органів місцевого управління. Саме вони зобов'язані надавати соціальні послуги, необхідні для мімізації проявів інвалідності дітям зазначеної категорії та для забезпечення їм нормальних умов. В англійському праві існує правило, за яким передбачаються тісні взаємини дитини з інвалідністю з членами родини, держава намагається підтримати контакти з сім'єю. Спеціалізовані державні заклади зобов'язані повідомляти органам соціального забезпечення про випадки проживання дітей у них більше ніж три місяці безперервно. Проте на практиці майже половина всіх дітей з інвалідністю живуть у державних закладах, не спілкуючись з батьками, а освіта їм надається в державних і приватних спецшколах. Крім цього, в Англії прийнятий нормативний акт, за яким передбачається їхнє навчання у загальних школах. Батьки вирішують, у яку школу діти будуть ходити, проте місцеві органи мають право змінити це рішення, якщо вони вважають, що дітям важко займатися в обраній школі. Діти самі мають право на вибір освіти (крім тих, які перебувають у закладах для осіб з порушеннями розумового розвитку). Принцип інтеграції дітей з інвалідністю закріплений у законі.

У Швейцарії, як і в Німеччині, обов'язок дати освіту дітям, у тому числі трудову, покладається на батьків. Держава контролює і підтримує виконання цього обов'язку. Страхування з інвалідності вміщає все необхідне для реабілітації та інтеграції дітей-інвалідів у суспільне життя.

В Австрії ставлення до дітей з інвалідністю будується на основі ранньої діагностики відхилень у розумовому та фізичному розвитку, ранньої підтримки нормального розвитку. Дітям і підліткам надаються консультативні послуги. Діти з інвалідністю відвідують групи у загальних дитячих садках, проте відповідні державні органи можуть виключити дитину, якщо вважатимуть, що її фізичний і розумовий стан становить небезпеку для інших осіб. Ця норма стосується випадків агресивної поведінки дітей, які постійно порушують порядок у групі. Після дитячого садка діти раніше скеровувалися на навчання до спецшкіл різного типу. На сьогоднішній день в Австрії намітилася тенденція інтеграції дітей з інвалідністю у загальні школи.

Актуальною у США є програма «Inclusion». Її основи були закладені «Реабілітаційним актом» і законом про навчання дітей з інвалідністю у 1973 році. Конгрес США прийняв Закон про освіту інвалідів (пізніше перейменований у Закон про освіту людей з інвалідністю, що передбачав необхідне фінансування спеціальної освіти у системі місцевих шкіл і встановлював індивідуальний підхід до визначення освітньої програми. Закон віддавав перевагу навчанню дітей з інвалідністю в загальноосвітніх школах з наданням додаткової допомоги, а не навчанню у спеціальних закладах. Інклюзію цей закон визначає як «прийняття кожної дитини та гнучкість у підходах до навчання». Така освітня модель передбачає здатність дитини з інвалідністю навчатися зі звичайними дітьми. Це поширюється і на дітей з порушеннями інтелекту. Освіта за моделлю «Inclusion» є пріоритетною у США, проте тут не відмовляються від спеціальних шкіл, хоча й рекомендують влаштовувати дитину туди лише в крайніх випадках.

Освіта дітей з інвалідністю у Японії називалася спеціальною, проте з 2007 року почав вживатися термін *спеціалізована освіта.* Спеціальні школи, школи для сліпих і глухонімих дітей почали називатися школами для дітей зі

спеціалізованими потребами. Діти з важкими порушеннями навчаються у школах для дітей зі спеціалізованими потребами, а діти з порівняно легкими порушеннями – у спеціалізованих класах загальних початкових і середніх шкіл. Раніше діти з відхиленнями у розвитку (без наявності порушень розумового розвитку) навчалися у загальних класах школи й були позбавлені спеціалізованої підтримки, проте в 2001 році спеціальна комісія наголосила на необхідності надання спеціалізованої педагогічної підтримки, зокрема, дітям з функціональним аутизмом, і з 2007 року діти з відхиленнями у розвитку (без наявності порушень розумового розвитку) також стали об'єктом спеціалізованої підтримки. У Японії, відповідно до закону про підтримку дітей з порушеннями у розвитку, терміном *відхилення в розвитку* позначають аутизм, синдром Аспергера та інші поширені відхилення у розвитку, труднощі в навчанні, гіпердинамію та інші схожі порушення, що пов'язані з порушеннями функцій головного мозку, які зазвичай проявляються у дітей в ранньому віці. У Законі про шкільну освіту виділяють школи: початкові, середні, вищі, спеціальні, а також школи для сліпих і глухонімих. У спеціальних закладах навчаються діти з порушеннями розумового розвитку, рухової сфери або фізично ослаблені. Школи для сліпих і глухонімих дітей увійшли до системи обов'язкової освіти у 1948 році, а у 1979 році спеціальні школи у Японії стали обов'язковими. Завдяки цьому зараз всі діти, незалежно від ступеня складності порушення, здобувають освіту в школі. Діти, які не можуть відвідувати школу внаслідок свого порушення, навчаються вдома. Для дітей, яким необхідна особлива підтримка, вчителі разом з координаторами розробляють індивідуальні навчальні плани. Для створення плану збирається та обробляється інформація про медичну історію дитини, виховну та навчальну історії, проводяться психологічне оцінювання та тестування. Також збирається інформація про

сім'ю, враховуються побажання батьків, з урахуванням яких складається програма навчання дитини.

У Нідерландах діти з інвалідністю отримують послуги, необхідні для їхнього фізичного та розумового розвитку одночасно. Це означає, що коли їм виповнюється три роки, вони починають займатися у спеціальних медично-педагогічних закладах, де здобувають освіту та забезпечуються терапевтичними і реабілітаційними заходами. Це заклади-інтернати. Діти там живуть цілий тиждень, вихідні проводять з сім'єю. Основним принципом в Нідерландах є те, що діти з інвалідністю отримують таку саму освіту, що й інші. У цій країні законодавство не обмежує можливості інклюзивної освіти, і вона розвивається в умовах взаємодії спеціальних і загальних шкіл.

В Італії активно розвивається система інклюзивної освіти для дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями на базі загальноосвітніх шкіл, причому законодавством це забезпечується з 1971 року. За деякими даними, в Італії в інклюзивних школах навчається від 80 до 95 % дітей, що мають особливості розвитку (для порівняння – в Греції менше 1 %, в США – 45 %, у Великобританії ситуація суттєво змінюється від графства до графства, там кількість дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями, що навчаються у загальноосвітніх школах, та в різних частинах країни може відрізнятися в шість разів) [37, 103 – 120].

Отже, у таких країнах, як Німеччина, Великобританія, Швейцарія, здійснюється диференційований підхід до організації освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Водночас у країнах Європи має місце тенденція до впровадження інклюзивної освіти зі створенням відповідних умов у загальноосвітніх закладах. Система інклюзивної освіти поширена в Сполучених Штатах Америки, хоча там не відмовляються від

спеціальних шкіл (скеровують у такі заклади дітей лише в крайніх випадках). Для Японії в інклюзивній школі навчаються діти з легкими відхиленнями у розвитку (у цій країні вона називається «спеціалізованою освітою»), а діти з важкими відхиленнями навчаються в спеціалізованих школах [216].

Українська система спеціальної освіти має схожість з системами освіти дітей з особливими освітніми потребами у західноєвропейських країнах, і відрізняється від системи освіти таких дітей у США і Японії, хоча в сучасній Україні на стадії втілення перебувають ідеї інтеграції дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями до системи загальної освіти.

У працях науковців і державних документах деколи йдеться про повільні темпи розвитку інклюзії в освіті України, якщо їх порівнювати з іншими країнами. Зокрема, зазначається, що, згідно зі статистикою, серед 17337 українських шкіл лише 1127 залучені до інклюзивного навчання, а більше ніж 56 тис.яч школярів з особливими потребами не охоплені навчанням у загальноосвітніх закладах. Отже, показник інклюзії в Україні складає лише 7 %. Для порівняння: у Литві ця цифра становить 90 %, Польщі – 42%, Словаччині – 42 %, Угорщині – 57 %, Італії – 99 %, Норвегії – 90 %, Франції – 25 % [114]. Проте наведені відсотки не відображають якісних змін у системах освіти цих країн – кожна з них розв'язує проблеми забезпечення осіб з особливими освітніми потребами по-своєму. Наприклад, у 1994 році в Норвегії відбулася освітня реформа. На сьогоднішній день на державному рівні там усі школи інклюзивні. Батьки мають можливість відвести свою дитину з будь-якою нозологією в найближчу загальноосвітню школу. Серед цих шкіл є кілька інтегрованих, які відрізняються від інших тим, що забезпечують навчання дітей всіх нозологій. Тут вони вчаться разом, але в різних корпусах. Деякі учні зі складними порушеннями лише спілкуються зі здоровими на перервах або окремих уроках, таких,

як фізкультура, кулінарія, малювання (а дехто й на математиці, що залежить від готовності дитини). Інклюзивні класи розділені за нозологіями, наприклад, є окремий клас для дітей з ДЦП. У країні представлені різні рівні інклюзивної освіти – від повного «занурення» до більш ліберальної, інтеграційної моделі [116].

Нагромадивши чималий досвід, держави починають бачити не лише переваги інклюзивної форми навчання, а й проблеми, які виникають при її впровадженні. По-перше, виявилося, що держава повинна різко збільшити фінансування освіти, оскільки на практиці було доведено, що справжня інтеграція дорожча за диференційовану спеціальну освіту («проблемним дітям потрібно більше, щоб бути рівними»). Інтеграція стала популярною і можливою завдяки економічному піднесенню, яке пережив Захід у момент зародження гуманістичної інклюзивної ідеї. Сьогодні, в умовах економічного спаду, держава змушена шукати вихід із непростої ситуації. По-друге, вчителі масових шкіл, не володіючи достатніми професійними знаннями для надання адекватної психолого-педагогічної допомоги, виявилися не готовими до інтеграції і потрапили у ситуацію професійного та психологічного дискомфорту. Формально включена до звичайного класу проблемна дитина часто не досягає того рівня загального психофізичного розвитку, який можна забезпечити їй в умовах спеціального навчання. По-третє, лише економічно розвинені країни можуть організувати у кожній загальноосвітній школі оптимальні умови для проблемного учня, позаяк у класі йому необхідно забезпечити двох педагогів (основного й додаткового для індивідуальної допомоги), для розв'язання побутових проблем – спеціальні технічні пристосування, підготовлений персонал; навчальне місце такого учня вимагає дооснащення технічними засобами та спеціальною апаратурою. По-четверте, додаткова увага вчителя до такої дитини призводить до зниження якості навчання його однокласників і (як показує досвід Англії) рейтингу школи, відтоку найбільш здібних. Не всі

батьки учнів масової школи на сьогоднішній день є прибічниками інклюзії.

Варто визнати, що запозичення зарубіжного досвіду відбувається в Україні в межах пошуку власного шляху розвитку інклюзивної освіти – не використовується система жодної країни як єдиний зразок для організації вітчизняної інклюзивної освіти. Інша річ, що деякі із зарубіжних моделей частіше від інших пропагуються і підтримуються, а значення вітчизняного досвіду не завжди береться до уваги або применшується. Про підтримку певної моделі в праці В. Бондаря, В. Синьова, В. Тищенка зазначено, що «необхідність забезпечення права дітям з вадами розвитку на якісну освіту стала підставою для проведення в Україні експерименту з упровадження інклюзивного навчання, в основу якого було покладено північноамериканську модель. Втім, орієнтуючись на цю модель як зразок чітко окреслених компонентів системи інклюзивної освіти, науковці, практики, громадськість щоразу більше усвідомлюють, що якою б досконалою вона не здавалася, її не можна реалізувати в Україні у чистому вигляді з огляду на соціальні, культурологічні, економічні, історичні, ментальні та інші відмінності, що існують між Україною та країнами західної демократії» [27, 23]. Вивчаючи специфіку впровадження цієї форми навчання, дослідники прийшли до думки, яку узагальнила, зокрема, Н. Андрійчук: «Модель інклюзивної освіти будь-якої із вивчених країн не може бути безперечним зразком для наслідування вітчизняною системою освіти. Для успішної імплементації інклюзивної освіти в загальноосвітній навчальний процес в Україні варто виробити власну вітчизняну модель впровадження інклюзивного навчання з урахуванням позитивних тенденцій досвіду тих країн, для яких інклюзія стала невід'ємною складовою навчання» [11, 37].

З метою подолання реально наявної суперечності між потребою реформування освіти загалом під впливом викликів

сучасності та необхідністю зберегти здобутки спеціальної і загальної освіти слід запозичувати лише те, що сприяє модернізації освіти України. Модернізація, як процес необхідний і перманентний, охоплює систему освіти загалом, а тому має здійснюватись системно на основі власних досягнень і доцільних запозичень. Основними складовими системи освіти України є дошкільна, початкова, шкільна, професійно-технічна та вища освіта. До неї входять також позашкільна освіта та післядипломна. Модернізація має розгортатись у кожній з цих підсистем, причому за системними закономірностями, а не всупереч їм, зазначає Л. Шелюк [321, 43]. Цілісність системних реформ у галузі освіти є передумовою становлення України як сучасної європейської інтелектуально-інноваційної держави і нації, яка, зберігаючи власні традиції культури й освіти, здатна до створення нових методів, технологій, засобів навчання і виховання. Здійснити модернізацію освіти можливо лише на основі гармонійного взаємозв'язку традиційних, перевірених часом позитивних здобутків національного навчання і виховання із новітніми, інноваційними тенденціями оновлення педагогічно-наукового та освітньо-організаційного базису освітньої діяльності. «Відтак, концепт-ідея розвитку сучасної української освіти полягає в поєднанні вітчизняних традицій та європейських інновацій, що й актуалізує дослідження їх взаємозв'язку» [136, 173]. Модернізація української освіти у сучасному стані потребує уникнення радикальних позицій, що наголошують на абсолютній цінності або ж виняткого традиційних, або ж лише інноваційних форм і методів навчання і виховання. Освіта має бути середовищем змістовного, ціннісного та культуротворчого поєднання минулого, теперішнього і майбутнього народу, нації, держави. У цьому полягає один з найважливіших аспектів системної модернізації національного освітнього середовища. Освіта загалом та освітня активність особистості зокрема – це поєднання традиції та інновації, минулого з майбутнім, здобутків

з прагненнями змін. «Освіті притаманний здоровий консерватизм, який випливає з її характеристики як ретрансляції знань. Те, що за цієї ретрансляції може відбуватися відкриття нових знань, напрацювання пошукових і творчих навичок не означає, що освіта може відбуватися без ретрансляції знань. Така ретрансляція не лише виховує повагу до знань, навчає опановувати навичками володіння знаннями, але й готує того, хто навчається, для передачі знань наступним поколінням. Освіта – неперервний ланцюг ретрансляції знань, а все інше покликане сприяти більш ефективному здійсненню цього завдання. Саме на підставі врахування цієї аксіоми можна адекватно оцінювати намагання посилити інноваційний характер освіти та знаходити критерій істини у дискусіях навколо цієї проблеми» [278, 277–278].

Вивчаючи взаємозв’язок традиції та інновації в педагогічному процесі, українські дослідники у рамках сучасного освітньо-філософського дискурсу зауважують, що ці два феномени не просто взаємопов’язані та взаємозалежні, але й такі, що не існують один поза іншим, не функціонують як окремі явища. Інакше кажучи, традиція є невід’ємною частиною інновації, а педагогічне нововведення у своїй структурі обов’язково містить традиційно-орієнтовані елементи. «Традиції не протилежні новаціям за змістом, вони навіть не є взаємодіючими полюсами одного цілого. На наш погляд, педагогічна традиція містить у собі значний інноваційний потенціал; використовуючи його як паливо, вона здійснює подальший розвиток у просторі та часі своєї культури. При цьому найменш стійкі, нежиттєздатні новації безслідно згорають, а раціональні збагачують ядро традиції, дозволяючи їй плавно увійти у нову педагогічну реальність і адекватно, відповідно до рівня культури відповідати на виклик часу, використовуючи найбільш цінні уявлення про педагогічній процес і його суб’єктів» [141, 292–293]. Таке співіснування,

співфункціонування традицій та інновацій в освітній, педагогічно-організаційній сфері забезпечує те, що ми називаємо системністю модернізаційних змін. Отже, концептуально-теоретична парадигма модернізації освітньої сфери нашого суспільства має ґрунтуватися на глибокому усвідомленні всіма суб'єктами національного освітнього процесу нероздільності, єдності таких феноменів, як педагогічна традиція та інновація. [321, 40–41]. Таке усвідомлення необхідне насамперед для того, щоб усі суб'єкти освітнього простору країни, який активно модернізується, на рівні суспільної свідомості орієнтувалися на реалізацію і забезпечення принципів гуманістично-демократичної цілісності національних традицій та необхідних у сучасному інформаційно-цивілізаційному просторі інновацій. Особливо важливим цей аспект модернізації національної освіти виступає у контексті прагнення української освітньої спільноти до об'єднання з європейськими колегами. Важливим завданням сучасних освітян в Україні є створення необхідної теоретичної бази та умов для реалізації творчих інноваційних проєктів і гуманістичних принципів, які сприятимуть наближенню нашої системи освіти до європейських стандартів, враховуючи при цьому конструктивний національний досвід у сфері освіти. Єдність традицій та інновацій має бути чітко задекларованим принципом, реалізованим в освітній практиці держави, який виражає ключову основу і закономірність системності модернізаційних змін у межах національної освіти. «Без врахування цього принципу, – зазначає Л. Шелюк, – ми ризикуємо або ж втратити значні традиційні здобутки української педагогіки, або ж високий потенціал та орієнтованість на створення і використання новітніх технологій освітньо-організаційної та навчально-виховної діяльності [321, 40–41]. Ю. Будас слушно зазначає, що в концептуальній матриці модернізації національної освіти чільне місце має посідати проблема єдності освітньої традиції та інновації, всі відомі

успішні навчально-педагогічні та освітньо-організаційні системи та комплекси мають ґрунтуватися на принципі гармонійного застосування вироблених традицій та назрілих інновацій. «Новації в педагогіці не є особливістю нашого часу, – пише він, – історія освітньо-виховного процесу є чергуванням традицій та інновацій. Будь-яка інновація може виникнути лише з добре усталеної традиції» [41, 55]. Сьогодні ж, в епоху надзвичайно швидких змістових змін, людині часто дуже складно не забути про єдність традиції та інновації, не втратити відчуття культурного підґрунтя, в основі якого і лежить традиція. Часто це призводить до втрат, які згодом неможливо повернути, що особливо помітно і негативно відбивається на соціокультурній та духовній сферах. Тому, як зазначає Т. Кузьмич, «єдність традицій та інновацій у становленні сучасної школи є необхідною умовою її успішного розвитку» [155, 64].

3.3. Системний підхід до вивчення суперечностей в організації педагогічного процесу

Успішність упровадження інклюзивної форми навчання в загальноосвітні навчальні заклади значною мірою залежить від подолання суперечності між необхідністю уніфікованої для всіх дітей організації педагогічного процесу (єдності мети, узгодженої взаємодії учасників процесу, використання одних і тих самих форм, методів і прийомів, темпу тощо) у закладах з інклюзивною формою навчання і нездатністю дітей ефективно навчатися в таких умовах. Зазначена суперечність відображає ускладнення в організації педагогічного процесу як цілісної системи, а отже, доречним видається системний підхід до її вивчення.

Дослідження цілісності і диференціації педагогічної діяльності завжди було актуальним у педагогіці. Спочатку ці поняття аналізувались у контексті розмежування функцій вихователя і вчителя, виокремлення яких, на думку педагогів, не виключали єдності навчання і виховання. Зокрема, ця думка

окреслена в працях І. Гербарта. Дослідник зазначав, що навчання, позбавлене моральної освіти, – це засіб без мети, а моральна освіта без навчання – мета, позбавлена засобів. Думка І. Гербарта була підтримана П. Каптеревим, у теорії якого йдеться про доцільність збалансованого співвідношення між освітою і вихованням з метою різнобічного розвитку особистості. Інакше цілісність педагогічного процесу трактував К. Ушинський, який під цим поняттям розумів єдність адміністративної, навчальної та виховної складових освітньої діяльності. Цей погляд на педагогічний процес підтримували Н. Бунаков, П. Вахтеров, П. Лесгафт та ін. Теорію цілісності освітньої роботи розглядали П. Блонський, Н. Крупська, А. Макаренко, А. Пінкевич, М. Рубінштейн, С. Шацький, основні зусилля яких були спрямовані на поглиблене вивчення навчання і виховання як відносно самостійних процесів у нових соціально-економічних і політичних умовах. З середини 70-х років XX століття з'явився інтерес до вивчення цілісності педагогічного процесу з точки зору різних підходів – оптимізаційного, діяльнісного, системного, індивідуально-особистісного (Ю. Бабанський, П. Гальперін, А. Усова та ін.). Сьогодні найчастіше цей процес досліджується на основі методології системного підходу. Наприклад, Н. Тализіна характеризує навчання як процес, що відповідає усім вимогам складної динамічної системи [290], а Ю. Конаржевським методологія системного підходу використовується при розробці теорії управління школою як системою.

У сучасній педагогіці, у зв’язку із впровадженням інклюзивної освіти, актуалізується вивчення проблем цілісності педагогічного процесу в закладах з інклюзивною формою навчання. Однією з таких проблем є забезпечення тут спільного навчання для дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом. Проблеми оновлення інклюзивної освіти на основі системних змін, що поширюються і на педагогічний процес, неодноразово були предметом вивчення у працях М. Астахової, Н. Ашиток,

В. Бондаря, А. Колупаєва, М. Малофеєва, В. Синьова, В. Тищенка та ін. [13; 15, 11–16; 129; 179; 174, 6–11]. Окремі питання цілісності зазначеного процесу розглядали В. Гладуш, О. Мартинчук, З. Шевців та ін. [66, 64–68; 320; 184, 116–121]. Мета нашої роботи – вивчити цю проблему детальніше.

При вивченні проблем системного підходу до організації педагогічного процесу в інклюзивних закладах плідними залишаються ідеї Ю. Бабанського, Н. Кузьміної, Л. Вікторової та ін. Зокрема, Ю. Бабанський вважав, що цей процес можна досліджувати двояко – з позицій складу системи, до якої введений процес, і складу самого процесу. У межах педагогічного процесу як системи дослідник виокремлював такі компоненти: учні, педагоги (інші суб'єкти процесу) та умови навчання [17, 37]. Детальніше складові педагогічного процесу опрацьовані Н. Кузьміною, яка впровадила поняття «педагогічна система», що, на думку дослідниці, є множиною взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих меті навчання і виховання підростаючого покоління й дорослих людей [188, 10]. Структурними компонентами цієї системи Н. Кузьміна вважала мету, навчальну інформацію; учнів; педагогів та засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби навчання та виховання). Крім структурних, нею було виділено функціональні компоненти – зв'язки між структурними одиницями: конструктивні, комунікативні, організаційні, гностичні, проєктувальні (прогностичні). Цю концепцію удосконалила Л. Вікторова, додавши до зазначених компонентів результативний та функціональний [46, 21]. Завдяки зіставленню таких структурних компонентів, як мета та результат, педагогічна система почала оцінюватися з точки зору соціальної значущості. Погляди зазначених науковців на складові педагогічного процесу взято за основу нашого дослідження.

При вивченні педагогічного процесу як системи слід брати до уваги, що створення цього процесу для дітей з різним психофізичним потенціалом як певної цілісності перебуває лише на етапі становлення, внаслідок чого спостерігається суперечність між об’єктивною значущістю проблеми створення педагогічної системи інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами і недостатньою її науковою розробленістю як в теоретичному аспекті, так і в реальному освітньому контексті [156, 19–42]. Нам видається доречним пошук шляхів подолання цієї суперечності в контексті теорії систем.

Згідно із цією теорією, ознаками системи є наявність певних складових елементів, єдність головної мети для цих елементів, наявність зв'язків між ними, цілісність і єдність елементів, наявність структури та ієрархічності, відносна самостійність і наявність управління цими елементами [219]. Головною властивістю системи виступає цілісність, єдність, що знаходить вияв в існуванні певних взаємозв'язків і взаємодій елементів системи, унаслідок чого вони набувають нових властивостей, які не існують за межами системи [255].

Наявність єдиної мети у системі – це головний показник цілісності. Усі складові педагогічного процесу як системи мають об'єднуватися й складати єдине ціле завдяки єдності мети створення, функціонування та управління. Мета у межах складних систем має загальний зміст, що конкретизується у підсистемах. В узагальненому вигляді мета освіти сформульована у Законі України «Про освіту», у якому зазначено, що це є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального,

економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [100]. Складність втілення у практику цієї узагальненої мети у тому, що вона в одному освітньому просторі для дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом конкретизується по-різному. Для дітей з особливими освітніми потребами навчання тлумачиться як комплексний процес забезпеченням рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності [135]. Річ у тому, що індивідуальні психофізичні порушення у дітей можуть впливати на перебіг навчання та його результат, а тому освіта не для усіх з них може бути орієнтованою на можливість працевлаштування та поступлення у заклади вищої освіти. Часткова розбіжність у розумінні мети долається тим, що, оскільки вітчизняні загальноосвітні заклади в умовах жорсткої конкуренції освітніх систем глобалізованого світу повинні зберігати конкурентоспроможність, у них мають вчитися діти, які здатні опановувати стандартні програми, нехай і в адаптованому вигляді і при максимальній підтримці з боку педагогічного колективу. Досягнення мети є внутрішньою рушійною силою педагогічного процесу, що орієнтована на подолання суперечності між висунутими вимогами й реальними можливостями вихованців. Проте ця суперечність стає джерелом розвитку лише тоді, коли ці вимоги узгоджуються з можливостями розвитку учнів з різними психофізичними характеристиками, і навпаки, зазначена суперечність не сприяє оптимальному розвитку системи, якщо завдання, що пропонуються цим дітям, будуть надмірно важкими або легкими. Формувати педагогічний процес як систему на основі узагальненої мети нереально, оскільки саме на рівні її

конкретизації існують свідомо визначені, очікувані результати, яких прагне досягти суспільство за допомогою сформованої системи освіти. Конкретизація цілей має вияв в описах програм розвитку людини засобами освіти, а також системи знань, умінь, навичок і компетентностей, які повинен опанувати учень.

На рівні конкретизації варто зазначити, що навчання дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом в одному загальноосвітньому середовищі відбувається за різними навчальними планами – адаптованими для осіб з особливими освітніми потребами та неадаптованими для всіх інших дітей, що, з одного боку, ускладнює педагогічний процес, а з іншого – сприяє його ефективності, звісно, за умови продуманого і виваженого забезпечення. У класах з інклюзивною формою навчання педагогічний процес здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, складеного на основі Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених Міністерством освіти і науки України, та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. На основі зазначеного робочого навчального плану розробляється індивідуальний навчальний план для дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням висновку інклюзивно-ресурсного центру. Цей план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмету за роками навчання, та тижневу кількість годин. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні та групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо. В індивідуальному навчальному плані передбачено корекційно-розвитковий складник (кількість годин визначають відповідні інклюзивно-ресурсні центри). При складанні індивідуальної навчальної програми використовуються типові навчальні програми загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з відповідною адаптацією. Зрозуміло,

що існування різних навчальних планів, що відрізняються за кількістю годин, ускладнюють організацію навчання дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом, а в тому випадку, коли передбачена ще й різна кількість років перебування дітей у школі, організувати навчання в одному учнівському колективі важко. Є лише один вихід з такої ситуації. Школярі, які навчаються на 1–2 роки довше (а для дітей з особливими освітніми потребами це допускається за необхідності), мають залишатися на повторний курс. Організовувати послідовне навчання за програмою для них проблематично. Цілісність інклюзивного педагогічного процесу можлива за умови існування єдиного простору і часу, а тому дітям з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, які здобувають освіту за навчальними планами, що суттєво відрізняються від навчальних програм для звичайних дітей за змістом і термінами, варто рекомендувати альтернативні форми навчання.

У тому випадку, коли дитина внаслідок порушень психофізичного розвитку не здатна навчатися в інклюзивній школі, держава пропонує їй отримати освіту іншим шляхом. Законодавчо передбачена можливість спільного навчання дітей з різними психічними та фізичними особливостями розвитку. Зокрема, в Законі «Про освіту» 2017 року у статті 3 «Право на освіту» зазначається, що громадяни України мають право на безкоштовну освіту в державних навчальних закладах незалежно від віку, статі, раси, стану здоров’я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак» [100]. Це право забезпечується розгалуженою мережею навчальних закладів; їхнім відкритим характером, створенням умов для вибору профілю навчання і виховання відповідно до здібностей та інтересів громадян;

різними формами навчання – очною (денною, вечірньою), заочною, дистанційною, мережевою, індивідуальною (екстернатною і сімейною), а також педагогічним патронажем і навчанням на робочому місці. Окремо у п. 6 цієї статті зазначено, що «держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти» [100]. Дитина може навчатися в спеціальній школі та навчально-реабілітаційному центрі, у яких створюються сприятливі умови навчання за нозологіями у невеликих учнівських колективах. Згідно з Постановою КМУ № 221 від 06.03.2019 року «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр», гранична наповнюваність у класах спеціальної школи становить: 1) глухих, сліпих дітей – вісім осіб; 2) дітей зі зниженим слухом, порушеннями опорно-рухового апарату – 10 осіб; 3) дітей зі зниженим зором, тяжкими порушеннями мовлення та легкими порушеннями інтелектуального розвитку – 12 осіб; 4) дітей із складними порушеннями розвитку, помірними порушеннями інтелектуального розвитку – шість осіб. А от у класах загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання регламентується лише кількість дітей з особливими освітніми потребами. Проте в такому класі робота вчителя значно складніша, ніж у звичайному.

Маючи із загальною освітою єдину кінцеву мету – різнобічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, спеціальна освіта підкреслює в цій меті сутнісний для людини з особливими освітніми потребами зміст: досягнення ними максимально можливої самостійності і незалежного життя як високого рівня соціалізації і передумови для самореалізації. Спеціальна освіта окреслює шляхи

досягнення цієї мети, до яких належать корекція порушення, його компенсація педагогічними засобами; абілітація та реабілітація, передовсім, соціальна і особистісна. Досягнути цієї мети можливо тоді, коли створені передумови для навчання і виховання, освіти загалом, тобто коли намітилися позитивні результати з корекції та компенсації порушення. Наприклад, для осіб з порушеннями зору – це визначення оптимальних можливостей практичного використання зорових функцій кожним учнем (вихованцем), особливостей зорового сприймання наочно-дидактичного матеріалу шляхом проведення спеціальних занять з розвитку сприймання цього виду, дозування зорового та фізичного навантажень, підбору оптимальної оптичної (луп, електронних збільшувачів тощо) та неоптичної (використання лінеатур, спеціальних зошитів, контрольних тестів з друкованою основою тощо) корекції, використання комплексів вправ зорової гімнастики та проведення індивідуальних занять з орієнтування у просторі; для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату – це дотримання рухового та ортопедичного режимів; для дітей з порушеннями слуху – корекційно-розвиткова робота, спрямована на максимальне збереження та розвиток залишкового слуху, формування вимови, розвиток усного мовлення дітей із спостереженням за динамікою розвитку слухової функції, компенсаторний розвиток з використанням української жестової мови, білінгвального підходу до якісного засвоєння навчального матеріалу з усіх навчальних предметів (дисциплін); для дітей з тяжкими порушеннями мовлення – корекційно-розвиткова робота, що спрямована на корекцію порушень мовленнєвої системи та ускладнень, які їх супроводжують (порушення усного та писемного мовлення, вторинна затримка психічного розвитку, розлади емоційно-вольової сфери тощо); для дітей з інтелектуальними порушеннями – корекційно-розвиткова робота, життєво-практична спрямованість підготовки до самостійного

життя на основі принципів диференційованого та особистісно-орієнтованого підходів.

Згідно з Постановою КМУ від 6 березня 2019 року №221 «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр», корекційно-розвиткові заняття проводяться у другій половині дня педагогічними працівниками, які мають відповідну педагогічну освіту.

Зміст навчальної інформації як компонент педагогічного процесу, звісно, повинен бути однаковим для всіх учнів, що постійно навчаються в одному інклюзивному класі. Як зазначається у нормативному документі, педагогічний процес у класах з інклюзивною формою навчання здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, за навчальними програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки для загальноосвітніх навчальних закладів. Безперечно, навчальна інформація вимагає адаптації (або модифікації) відповідно до можливостей дітей з особливими освітніми потребами, що відображається в індивідуальних програмах розвитку, які розробляються для кожної дитини на один рік. Двічі на рік (за потребою частіше) ця програма переглядається з метою корекції [249].

Цілісність є синтетичною якістю педагогічного процесу, що характеризує вищий рівень його розвитку, результат стимулюючих свідомих дій і діяльності суб'єктів, до яких передусім належать учні. Цілісність значною мірою залежить від узгодження бажань учнів з неоднаковим психофізичним потенціалом і наявними фізичними, психічними, емоційними, інтелектуальними можливостями, яке впливає на визначення мети, окреслення змісту, вибір методів, засобів, форм навчання. Оскільки таке узгодження можливе лише у певних межах, кількість дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі обмежується і становить одна – три особи

серед дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо; не більше як двоє з дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках [242]. Педагогічний процес може характеризуватися як цілісний лише в тому випадку, коли у ньому буде передбачатися організація життєдіяльності всіх вихованців (дітей з особливими освітніми потребами, девіантів, обдарованих учнів та ін.), яка відповідала б їхнім життєвим інтересам і потребам, збалансовано впливала на розвиток всіх сфер особистості: свідомості, почуття, волі.

Обов'язковою умовою цілісного педагогічного процесу є взаємодія педагогів і учнів з метою досягнення окреслених цілей і результатів. Педагоги є організаторами і координаторами цієї взаємодії. Усвідомлення суперечності між зростаючим соціальним попитом на інклюзивну освіту і неможливістю педагогів охопити увагою всіх дітей в інклюзивному класі зумовило залучення до педагогічного колективу загальноосвітньої школи додаткових працівників – асистентів вчителя та дефектологів. Крім того, існує необхідність співпраці цих осіб з фізіотерапевтами, психологами та, при потребі, з іншими фахівцями [249]. Починаючи з 2018 року, в школах, у яких навчання дітей з особливими освітніми потребами організоване в інклюзивних класах, для проведення корекційно-розвиткових занять, що визначені індивідуальною програмою розвитку дитини, можуть вводитися посади вчителів-дефектологів. За наказом Міністерства освіти і науки України від 01. 02. 2018 року № 90 передбачено одну ставку асистента вчителя на інклюзивний клас. Асистентами вчителів

(вихователів) можуть працювати особи з педагогічною освітою, на відміну від асистентів дитини, якими можуть бути батьки, особи, уповноважені ними, або соціальні працівники. Незважаючи на наявність інших фахівців, спільні заняття в інклюзивному класі проводять лише класовод (або вчитель-предметник) і асистент, який не є персональним педагогом для одного чи декількох дітей, позаяк надає допомогу вчителю (вихователю) в організації освітнього процесу в класі (групі), допомагає дітям з особливими освітніми потребами концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю у них тощо [див. про це: 169]. На наш погляд, у педагога та його асистента, оскільки саме вони забезпечують спільне навчання в інклюзивному класі, має бути ґрунтовна дефектологічна підготовка. Про високий рівень підготовки педагога, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами, Л. Виготський писав: «Якщо сліпа або глуха дитина досягає у розвитку того ж, що і нормальна, то діти з дефектом досягають цього іншим способом, на іншому шляху, іншими засобами, і для педагога особливо важливо знати своєрідність шляху, по якому він повинен повести дитину» [49, 50].

Функціональні компоненти характеризують педагогічну систему в дії, коли у її межах забезпечується взаємодія компонентів, що сприяє тісній співпраці всіх учасників педагогічного процесу. Ефективність взаємозв’язку між педагогічним колективом та дітьми з особливими освітніми потребами забезпечується продуманою індивідуальною програмою розвитку, у якій, зокрема, передбачена взаємодія фахівців різного спрямування з метою виявлення наявного у кожної особливої дитини рівня знань, її можливостей та потреб, фіксації результатів вивчення (її вмінь, сильних якостей та труднощів, стилів навчання) та співробітництва професіоналів, що пропонують дитині спеціальні й додаткові освітні послуги. Цілісність педагогічного процесу забезпечується умінням

вчителя: окреслити навчальний матеріал за змістом; трансформувати його з метою адаптації; доступно й ефективно репрезентувати цей матеріал учням; оптимально взаємодіяти з учнями на гуманістичних особистісно орієнтованих засадах, сприяти формуванню навичок самоосвіти та самовиховання у дітей. Упровадження інклюзивної форми навчання вимагає трансформації засобів педагогічної комунікації з учнями з різним психофізичним потенціалом, що передбачає актуалізацію диференційованого підходу до спілкування з ними. Зокрема, складання індивідуальної програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами відбувається на основі аналізу їхніх освітніх потреб, врахування специфіки комунікативної взаємодії цих осіб на спеціальних корекційних заняттях, створення адаптованих навчальних матеріалів тощо [249].

Цілісність педагогічного процесу залежить не лише від продуманості його структурних і функціональних компонентів, а й умов інклюзивно-освітнього середовища. Чимало дослідників пишуть про необхідність удосконалення цього середовища шляхом забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень закладу для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема й тих, що пересуваються на візочках, та дітей з порушеннями зору; забезпечення необхідними навчальними та навчально-методичними посібниками, технічними засобами навчання індивідуального користування; організацію кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, приміщення для проведення корекційно-розвиткових занять; забезпечення відповідними педагогічними кадрами тощо. Формування інклюзивного середовища має бути орієнтованим на розвиток особистості та відповідність запитам соціального оточення і сподіванням людини. Освітнє середовище стане інклюзивним за умови наявності низки ознак: спланованого та організованого фізичного простору, в якому діти могли б безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних

занять; сприятливого соціального та емоційного психологічного клімату; умов для спільної роботи дітей, надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату.

Привертає увагу те, що проблеми, які на сьогоднішній день усвідомлюються дослідниками при вивченні педагогічного процесу в інклюзивних закладах, були предметом аналізу ще в 2012 році. Зокрема, В. Бондар, В. Синьов, В. Тищенко зазначали, що в Україні цензова освіта для дітей з порушеннями розвитку, як і обов'язковий обсяг корекційних та інших спеціальних послуг для них, – це гарантія держави, яку не можна відміняти або переглядати в напрямі зниження вимог до них. Науковці звертали увагу на два суттєві положення [28, 20–27].

У першому положенні йшлось про те, що у моделях, які використовуються в зарубіжних країнах, не відпрацьований механізм реалізації корекційної складової освіти. В Україні цей компонент є обов'язковим для навчального плану (освітня галузь – корекційно-розвиткові заняття) і спеціальних програм для дітей всіх нозологій. Дослідники переймались, як зазначений елемент може репрезентуватися в індивідуальних програмах, за якими будуть вчитися діти у класах з інклюзивною формою навчання. Хто і як реалізуватиме його на уроці: учитель масової школи із загальною перепідготовкою, асистент учителя, який пройшов лише загальну перепідготовку; асистент учителя, який виконує роль допоміжного педагогічного персоналу (з рівнем кваліфікації, аналогічним рівню підготовки спеціаліста в Канаді); асистент учителя, який має кваліфікацію корекційного педагога відповідного профілю на рівні бакалавра; корекційний педагог з кваліфікацією «бакалавр» або «магістр» з додатковою курсовою підготовкою вчителя початкової чи основної і старшої школи? [28, 20–27].

У другому положенні зазначалося, що специфікою роботи в інклюзивних класах є невідповідність термінів навчання учнів,

рівень розвитку яких відповідає нормі, та учнів з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями. У системі спеціальної освіти термін навчання для різних категорій учнів неоднаковий – його можуть продовжити на два роки – від 10 (для шкіл з двома ступенями освіти) до 13 (з трьома ступенями освіти). В інклюзивній системі можливі лише два варіанти окреслення обсягу терміну: або навчання дітей з особливими освітніми потребами має відбуватися у межах термінів навчання їхніх здорових однолітків, або продовжуватися за рахунок повторного навчання в одному й тому самому класі. Зазначене пов'язане з двома іншими проблемами. Якщо програмні вимоги масової та спеціальної шкіл (для дітей із сенсорними порушеннями) збігаються, то вимоги до програм для дітей з різними формами розумових порушень, дітей з аутизмом, дітей з емоційно-вольовими порушеннями відмінні. Зрозуміло, що в таких випадках виникне необхідність із класу в клас знижувати програмні вимоги до навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, адже вони не можуть засвоювати програмовий матеріал в однаковому зі здоровими однолітками темпі та обсязі. У результаті рівень підготовки випускника з сенсорними порушеннями також буде нижчим, ніж у випускника масової і спеціальної школи. На основі зазначеного виникає невідповідність рівня освіти таких учнів вимогам незалежного оцінювання знань, порівняно з іншими випускниками, та невідповідність рівня їхньої освітньої підготовки вимогам закладів вищої освіти до абітурієнтів [28, 23–24]. Проблеми, які окреслювали дослідники і до сьогодні залишаються не розв'язаними повністю. Зокрема, щодо першого положення можна зазначити, що у Додатку 5 до Постанови «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» від 14 лютого 2017 року № 88 (згідно з Постановою КМ № 129 від 27. 02.2019 року)

йдеться про те, що додаткові психолого-педагогічні і корекційно-розвиткові заняття (послуги) з особами з особливими освітніми потребами у закладах освіти можуть проводити фахівці, що здобули відповідний ступінь вищої освіти у галузі знань: «Освіта» (за спеціальностями: «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Спеціальна освіта», «Фізична культура і спорт»), «Культура і мистецтво» («Хореографія», «Музичне мистецтво»), «Соціальні та поведінкові науки» («Психологія»), «Охорона здоров'я» («Фізична терапія, ерготерапія») та/або фахівці, що мають професійну кваліфікацію: «Ерготерапевт», «Лікар з лікувальної фізкультури», «Лікар з лікувальної фізкультури та спортивної медицини», «Вчителі початкової школи», « Вихователі дошкільних закладів», «Вчитель з корекційної освіти», «Вчитель-дефектолог», «Вчитель-логопед», «Вчитель-реабілітолог», «Практичний психолог», «Психолог», «Інструктор з трудової адаптації», «Інструктор з трудової терапії», «Фахівець з фізичної реабілітації». Бажано, все ж таки, щоб до роботи асистентів вчителя та фахівців, що проводитимуть корекційно-розвиткові заняття, залучались передусім дефектологи певних нозологій. На жаль, не в кожній школі з інклюзивною формою навчання це можливо. Щодо другого положення. Згідно з Постановою КМУ від 21 серпня 2019 року №773, затверджено зміни, що вносяться до Постанови КМУ від 23 квітня 2003 року №585, за якими для дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у класах з інклюзивною формою навчання в загальноосвітніх закладах, тривалість здобуття початкової та базової середньої освіти може бути продовжена на один рік на кожному з рівнів освіти з доповненням освітньої програми корекційно-розвитковим складником та відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії. На наш погляд, дотримуватися принципу послідовності, наступності й систематичності при такому розв'язанні проблеми складно.

Виявлені неузгодження, що негативно впливають на цілісність педагогічного процесу в інклюзивних класах, можна подати у таблиці.

Таблиця. Можливі результати при порушенні цілісності педагогічного процесу

Назва ознаки	Можливий результат у діяльності за відсутності цієї ознаки
Сукупність необхідних елементів певними характеристиками	Недоліки у створенні інклюзивного освітнього середовища, часта відсутність дефектологічної освіти у асистентів вчителя
Єдність головної мети у всіх елементів	Неузгодженість у роботі підсистем унаслідок розбіжностей у розумінні мети. Часта відсутність єдиної згуртованої команди унаслідок того, що для дітей з особливими потребами психолого-педагогічні і корекційно-розвиткові заняття можуть проводитися не в школі, а в інклюзивно-ресурсному центрі.
Зв'язки між елементами системи	Недостатність зв’язків між елементами системи, які не завжди спрямовані на реалізацію спільної мети.
Чітко виражене управління	Ускладнення в організації педагогічної діяльності внаслідок підпорядкованості елементів різним структурам у тому випадку, коли психолого-педагогічні і корекційно-розвиткові заняття проводяться не в інклюзивній школі.

Загалом у школах з інклюзивною формою навчання педагогічний процес – це цілісна динамічна система, в якій певною мірою враховуються можливості дітей з особливими освітніми потребами, проте, на наш погляд, у них недостатньо відбито взаємодію цих осіб зі звичайними дітьми, хоча саме це є основною метою інклюзивної освіти. Частково ця мета досягається можливістю вибору форми навчання, що передбачає специфіку участі дітей зазначеної категорії в педагогічному процесі залежно від особливостей їхнього психофізичного розвитку. Саме при виборі форми організації навчання на допомогу освітнім закладам мають прийти фахівці інклюзивно-ресурсного центру, які системно пов’язані із

закладами з інклюзивною формою навчання. Фахівці центру покликані надати допомогу та підтримку в реалізації освітньої інклюзії дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, проводячи їхню діагностику, у тому числі ранню, здійснюючи контроль за реалізацією індивідуального освітнього маршруту кожного обстеженого. З метою ефективного зв'язку між центрами та педагогічним колективом, кваліфікованого супроводу кожної дитини з особливими освітніми потребами у школах з інклюзивною складовою в Україні практикується організація функціонально необхідних команд супроводу дитини у закладах загальної середньої і дошкільної освіти.

Суперечність між необхідністю уніфікованої для всіх дітей організації педагогічного процесу в закладах з інклюзивною формою навчання і їх нездатністю ефективно навчатися в таких умовах частково долається, оскільки у загальноосвітніх навчальних закладах фактично створене спільне для дітей з неоднаковим психофізичним потенціалом навчання та індивідуальне обслуговування, що поширюється лише для тих, що мають особливі освітні потреби. Лише для дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями організовуються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття, їх обслуговують спеціально для цього створені, згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 08. 06. 2018 року № 609, команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладах освіти. Діти зазначеної категорії можуть навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією (обирати персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей, досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та

запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання), яка реалізується за індивідуальним навчальним планом. Якщо діти з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями навчаються з використанням педагогічного патронажу, екстернатної або сімейної (домашньої) форм здобуття освіти зазначена суперечність не спостерігається, проте виникає питання щодо ступеня інклюзивності такого навчання.

Ідея цілісного педагогічного процесу як системи, що завжди репрезентувала органічний зв'язок з ефективністю реалізації мети різнобічного і гармонійного розвитку особистості шляхом організації життєдіяльності суб'єктів, у наш час набула новий, порівняно з попереднім періодом, та вищий рівень осмислення, і поширилася на навчання дітей з різними психофізичними особливостями. Виявлення ускладнень під час втілення цієї ідеї у практику стимулює пошук шляхів їхнього подолання.

Суперечність між необхідністю уніфікованої для всіх дітей організації навчального процесу (використання одних і тих самих форм, методів і прийомів, темпу тощо) у закладах з інклюзивною формою навчання і їхньою нездатністю ефективно навчатися в таких умовах притаманна освітньому процесу, учасниками якого є діти з різними психофізичними можливостями. Саме у такому випадку виникає питання про використання одних і тих самих форм, методів і прийомів тощо.

Форми й методи навчального процесу, на наш погляд, доцільно трактувати у контексті теорії управління, за якою педагогічна система розглядається як система управління діяльністю учнів, компоненти якої (цілі, принципи, зміст, засоби, методи, форми спільної діяльності суб’єктів) представлені як засоби управління (В. Беспалько, В. Гриценко, Т. Дмитренко, Н. Тализіна, С. Тарасова та ін). У межах цієї

теорії дослідниками використовується сформульований В. Ешбі закон необхідної різноманітності, за яким система, що розв'язує проблему, повинна бути різноманітнішою, ніж різноманітність цієї проблеми [334]. Якщо система не зможе відповідати завданням управління, її існування стає проблематичним. На наш погляд, проблему забезпечення ефективності управління в педагогічній системі можна розв'язувати такими шляхами.

1. Обмеження різноманітності об’єктів. Упровадження інклюзивної форми навчання вимагає суттєвих змін навчального процесу внаслідок зміни контингенту – від учнів, розвиток яких ускладнюється тимчасовими труднощами, що відносно легко долаються за допомогою кваліфікованих фахівців, до дітей, що потребують адаптованих до їхніх можливостей індивідуальних програм навчання. При цьому важливо враховувати те, що до процесу залучені також діти з рівнем розвитку, який відповідає нормі, обдаровані учні та діти, що погано вчаться. Обмежити різноманітність об’єктів управління можна шляхом скерування деяких категорій дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями на навчання до спеціальних шкіл і навчально-реабілітаційних центрів.

2. Підвищення різноманітності організації процесу шляхом збільшення кількості його суб’єктів. Головним суб’єктом організації навчального процесу був і залишається педагог – спеціально підготовлений фахівець, здатний використовувати форми і методи, оптимально доцільні в конкретних ситуаціях. У зв’язку зі збільшенням роботи в інклюзивному класі педагогу приходить на допомогу асистент вчителя. Хоча до команди супроводу інклюзивного навчання входять й інші фахівці, лише вчитель та його асистент беруть безпосередню участь в організації навчального процесу.

3. Підвищення різноманітності організаторів навчального процесу шляхом удосконалення їхньої кваліфікації у закладах

освіти. Різноманітність організаційного компонента в цьому випадку забезпечується за рахунок не екстенсивних, а інтенсивних заходів (шляхом підвищення кваліфікації організаторів).

4. Підвищення різноманітності організаторів процесу шляхом удосконалення ними своєї майстерності. Розв'язання проблеми здійснюється за принципом оптимальності [17], за яким, крім інших способів оптимізації, пропонується удосконалювати здатність організаторів здійснювати вибір тих методів і форм освітнього процесу, що уможливлюють найбільш успішне розв'язування поставлених завдань.

Лише останній шлях підвищення різноманітності не залежить від регламентації у нормативно-правових документах. Розглянемо саме його, зокрема, у плані використання різноманітності форм і методів навчальної діяльності, організаторами якої в інклюзивних класах виступають учитель та його асистент.

У загальноосвітніх закладах з інклюзивною формою навчання зазвичай використовуються методики роботи з дітьми з особливими освітніми потребами**,** які напрацьовані для роботи у спеціальних закладах освіти й відрізняються від поширених в інших навчальних закладах лише ступенем адаптації і модифікації. Форми як способи організації навчального процесу, які є зовнішнім вираженням узгодженої взаємодії вчителя та учнів, регулюються у визначеному порядку і в певному режимі, розрізняються за змістом, цілями, методами, засобами навчання, матеріальними умовами, складом та кількістю учасників освітнього процесу, часом й місцем навчання, порядком його здійснення (Н. Волкова, З. Шевців, М. Фіцула). Виділяють індивідуальні, групові, фронтальні, колективні, парні, аудиторні та позааудиторні, класні і позакласні, шкільні й позашкільні форми навчання. Н. Назарова детально аналізує форми навчання за кількістю учнів, які

використовуються у спеціальних закладах. Зокрема, вона зазначає, що навчання дітей з особливими освітніми потребами починалося як індивідуальне. У сучасній спеціальній педагогіці ця форма застосовується, коли особи, що навчаються, мають важкі й численні порушення в розвитку і не здатні до навчання в умовах групової та колективної роботи. Їм необхідні безперервна індивідуальна психолого-педагогічна підтримка, покроковий контроль, повторення. Індивідуальне навчання доцільно використовувати для дітей з важкими формами розумових порушень, ускладнених супутніми порушеннями, сліпоглухих дітей на початкових стадіях навчання. Цей вид навчання прийнятний, коли унаслідок особливостей порушень та віку (йдеться передусім про ранній вік) діти потребують індивідуальної психологічної, логопедичної та іншої корекційної допомоги для їхньої підготовки до фронтальних занять. Однією з основних форм організації навчання у масовій і спеціальній школах є урок. Ця форма організації дає можливість поєднувати фронтальну з груповою та меншою мірою індивідуальною роботою учнів. Урок відрізняється від інших організаційних форм постійним складом школярів (хоча в умовах інклюзивного навчання можливе їхнє тимчасове об'єднання в робочі групи за рівнем розвитку, темпів навчальної діяльності, характеру порушення, різновиду уроку); організаційною специфікою (організатором уроку є одна особа – вчитель); засвоєнням знань на уроці. У спеціальній освіті використовується система пропедевтичної роботи, завдяки якій відбувається підготовка дітей до засвоєння нових знань на уроці за допомогою вправ, уведених до структури попередніх уроків, індивідуальних занять, додаткових форм організації навчання. Часто, особливо на початкових етапах навчання, уроки будуються за змішаним або комбінованим типами. Це пояснюється тим, що молодші школярі з порушеннями у розвитку не можуть засвоювати новий матеріал значними

порціями; для пояснення матеріалу доцільна пропедевтична робота; кожна порція матеріалу вимагає негайного закріплення; на всіх етапах уроку необхідні покрокові дії, контроль за засвоєнням матеріалу, виявлення освітніх труднощів. У середніх і старших класах уроки набувають класичних рис, характеризуються використанням групових форм роботи. Це робота парами, бригадами. Діти об'єднуються в групи залежно від їхніх пізнавальних можливостей, темпів навчальної діяльності, завдань корекційно-освітнього процесу, а також у бригади – тимчасові групи для виконання навчального завдання. До допоміжних форм організації належать факультативи, гурткова та клубна робота, заходи позакласної роботи (олімпіади, змагання, конкурси тощо) [199]. З. Шевців, наголошуючи на доцільності використання досвіду роботи у спеціальних школах, характеризує прийнятні в інклюзивних класах форми організації навчання за кількістю учнів – колективні, групові, мікрогрупові та індивідуальні, за місцем навчання і виду закладу – шкільні та позашкільні (екскурсії, заняття вдома та ін.); за тривалістю навчальних занять – уроки (40–45 хвилин), корекційні заняття індивідуального і групового характеру (від 15 до 20 хвилин), робота у групі продовженого дня (від 60 до 90 хвилин); за напрямом діяльності, метою і завданням навчання – корекційні, заняття з розвитку психомоторики і сенсорних процесів, ігротерапії та ін. [320].

Вибір форм і методів навчання в інклюзивних класах здійснюється у контексті адаптації (тобто у межах змін характеру навчання без зміни змісту і складності) та модифікації (тобто у межах змін характеру навчання зі зміною змісту або складності), які уможливлюють індивідуалізоване і диференційоване навчання дітей незалежно від їхнього психофізичного потенціалу в одному освітньому середовищі. У загальноосвітніх і спеціальних школах нагромаджений чималий досвід у цьому плані. У загальноосвітніх закладах тривалий час

ці процеси були спрямовані переважно на задоволення освітніх потреб обдарованих учнів та тих, хто погано навчався. Індивідуалізація навчання передбачає вибір темпу, форм і методів навчання. Під диференціацією розуміють таку форму індивідуалізації, коли учні за певними індивідуальними особливостями об'єднуються в групи для окремого навчання [192].

У спеціальній педагогіці використовуються поняття «індивідуалізація» і «диференціація» з дещо іншим трактуванням. Індивідуальний підхід може використовуватися при організації навчання групи школярів з однаковими нозологіями, ступенем прояву порушень та їх поєднанням. У методичних рекомендаціях щодо індивідуалізації навчання дітей з різними нозологіями у навчальних закладах з інклюзивною формою навчання, підготовлених О. Альохіною, О. Агафоновою, Л. Савчук, Л. Лавріненко, С. Мироновою, Н. Назаровою, Л. Прядко, С. Семак, І. Червонець та ін., враховуються ці критерії. Наприклад, з метою індивідуалізації навчання для учнів з порушеннями розумового розвитку рекомендовано кожну навчальну дію супроводжувати показом; якщо це не допомагає, використовувати супровідні дії; складні завдання поділяти на етапи, які обов'язково коментувати; на етапі викладу навчального матеріалу користуватися простими для розуміння реченнями; з метою запобігання втоми та підвищення розумової працездатності організовувати невеликі перерви; на етапі виконання завдань пояснювати у повільному темпі; використовувати наочність. Для забезпечення індивідуалізації навчання учнів з порушеннями зору рекомендовано забезпечити належне освітлення робочого місця, можливість тактильного обстеження наочності; слід при організації уроку дотримуватись захисного режиму та сприяти розвитку вміння користуватися залишковим зором; використовувати збільшувальні пристрої, підручники із більшим шрифтом, індивідуальні картки тощо; на

етапі подачі нового матеріалу слід звертати увагу на розвиток дотикового сприймання, залишкового зору, давати більше часу на вивчення об'єктів; сприяти розвитку навичок просторового орієнтування, образного мислення; при виборі наочності приділяти увагу розвитку уявлень та ін.

Безперечно, в інклюзивних класах враховувати наведені рекомендації складно, адже там можуть навчатися разом зі звичайними дітьми особи з різними нозологіями. Саме тому індивідуалізація і диференціація навчання має урізноманітнюватися більше ніж у неінклюзивних класах, що допомагає педагогу й асистентові вчителя враховувати зазначені рекомендації і створювати передумови для організації одночасного навчання учнів, розвиток яких відповідає нормі, з особами з особливими освітніми потребами, обдарованими учнями та дітьми, що погано вчаться. Обдарованим дітям можна пропонувати ускладнені або додаткові завдання, що відповідають вищому рівню їхньої підготовки та стимулюють розвиток здібностей. Індивідуальна робота з учнями, що погано вчаться, організовується шляхом тривалих пояснень, спонукання до регулярних занять, зосередження уваги тощо. Диференціація потрібна при перевірці знань, вибору завдань під час проведення заняття та для виконання вдома (для дітей з достатнім навчальним потенціалом пропонуються складні завдання, для інших – простіші, з навідними та уточнювальними питаннями).

Різноманітність форм і методів є важливим фактором підвищення ефективності навчального процесу в інклюзивній школі. Реалізація цієї різноманітності можлива при злагодженій взаємодії педагога й асистента вчителя. Розрізняють декілька моделей діяльності асистента вчителя: супровід дитини з особливими освітніми потребами; асистентування вчителю, співучителювання [79]. Дослідники наголошують на необхідній наявності у вчителя та його асистента вмінь використовувати практику спільного викладання, планування та обговорення

освітнього процесу тощо. Якість роботи цих фахівців залежить не лише від ретельно спланованої роботи, але й від узгодженості цілей, наявності спільних цінностей та переконань, однакового розуміння змісту навчання, форм та методів викладання; рівноцінності учасників, спільного лідерства, співпраці [283]. Виокремлюють основні моделі спільного викладання, кожна з яких має право на існування: 1) консультування (учитель може виступати консультантом асистента), 2) навчання (учитель та асистент підвищують рівень знань один одного), 3) співпраця (розподіл обов'язків між учителем та його асистентом під час планування, проведення та оцінювання уроку) [89]. Виділяють також такі форми спільного викладання: «підтримуюче викладання» (модель, за якою «один викладає, інший допомагає», за цією моделлю не використовується фронтальна форма, а вчитель виконує роль модератора; вчитель та його асистент працюють з окремими групами дітей, при потребі використовуючи форми навчання з усіма учнями), паралельне викладання (групова робота, у межах якої вчитель та його асистент опрацьовують теми у прийнятному для дітей темпі і з використанням необхідних засобів), додаткове викладання (діяльність асистентів спрямовується на задоволення потреб окремих учнів, насамперед дітей з особливими освітніми потребами) [328, 275–282].

Як слушно зауважують С. Яковлєва та Г. Слободянюк, не слід покладатися лише на одну модель спільного викладання [328, 275–282]. На наш погляд, кожна із зазначених моделей може використовуватися при інклюзивному навчанні, але за певних умов, головною з яких є збереження за вчителем позиції лідера під час співпраці з асистентом. Необхідність такої умови обґрунтовується в контексті теорії управління, згідно з якою збільшувати різноманітність суб'єкта можна різними способами, проте вони не повинні послаблювати управління. Одним із шляхів підвищення різноманітності може бути перехід до децентралізації

управління, який передбачає передачу або делегування прав і відповідальності за низкою ключових рішень керівником іншій або іншим особам. При цьому керівник має зберігати контроль за роботою цих осіб, інакше існує небезпека прояву негативних сторін децентралізації – емерджентності, відособленості частин, що призводить до ослаблення єдності дій. Збереження за педагогом позиції лідера можливе за умови його високої кваліфікації, наявності глибоких знань не лише у межах початкової і загальної, а й спеціальної освіти.

Оскільки робота вчителя у неоднорідному за психофізичними особливостями учнівському середовищі ускладнена, він змушений частину функцій делегувати асистенту, звісно, зберігаючи при цьому керівну роль в організації навчального процесу. Залежно від надання допомоги на певному етапі навчального процесу можна виділити такі функції асистента: помічника під час навчального процесу (наприклад, при організації групової або індивідуально-групової форм); помічника під час підготовки навчального процесу; помічника і співорганізатора під час підготовки учнів на корекційно-розвиткових заняттях з метою забезпечення узгодженої роботи на цих заняттях та уроках.

Успішність навчального процесу залежить не лише від узгодженої взаємодії вчителя та його асистента, а й від продуманих організаторами позицій учнів. За ознакою участі дітей як активних учасників навчального процесу можна виділити такі основні співпраці: учнів з учителем та асистентом (фронтальна форма роботи); співпраці учнів у межах всього класу з учителем-модератором та асистентом-помічником педагога (колективна форма роботи); співпраці учнів у складі груп у межах всього класу з учителем-організатором і консультантом та асистентом-помічником учителя (колективно-групова робота); співпраці учнів у межах групи з учителем-організатором та асистентом-помічником; співпраці учнів у межах групи з вчителем-

організатором та асистентом-помічником при наявності ролі організатора у вчителя (групова, індивідуально-групова форма) та ін.

Майстерність організаторів навчального процесу полягає в умінні підбирати раціональні варіанти взаємодії, що забезпечують успішність навчання дітей з різним психофізичним потенціалом у контексті навчального процесу як системи. Уміння ефективно використовувати форми і методи навчання, об'єднуючи їх з точки зору доцільності, значно підвищує ступінь засвоєння дітьми знань і навичок, набуття ними необхідних компетентностей, що, загалом, сприяє успішному впровадженню інклюзивної ідеї в освітню сферу.

***

Незважаючи на те, що сучасні школи називаються інклюзивними, фактично у їхньому складі різні форми навчання. З точки зору ступеня залучення дітей до спільноти однокласників, лише інституційна форма здобуття освіти (очна, денна) відповідає умовам інклюзії. Інші форми здобуття освіти (наприклад, екстернат, сімейна форма, педагогічний патронаж) обмежують залучення дітей до колективу однолітків. Якщо при використанні педагогічного патронажу, що певною мірою передбачає організацію освітнього процесу педагогічними працівниками, покликаними забезпечити засвоєння освітньої програми здобувачем освіти, який за психофізичним станом або з інших причин, визначених законодавством, потребує такої форми, можна організувати заходи, які сприяли б епізодичній інклюзії, то при використанні сімейної (домашньої) форми здобуття освіти це зробити складно.

Оскільки проблематично організувати якісне навчання деяких категорій дітей в інклюзивних класах та домашньому середовищі, слід визнати, що інклюзивна форма навчання в загальноосвітніх школах виступає як одна із форм здобуття освіти для осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального

розвитку та з сенсорними порушеннями і не заміняє повністю спеціальну.

Успішність упровадження інклюзивної форми навчання в заклади загальної середньої освіти значною мірою залежить від подолання суперечності між необхідністю уніфікованої для всіх дітей організації навчального процесу (використання одних і тих самих форм, методів і прийомів, темпу тощо) у закладах з інклюзивною формою навчання і нездатністю окремих категорій дітей ефективно навчатися у таких умовах. Упровадження цієї форми навчання на сьогоднішній день фактично означає не існування нового різновиду освіти (і, відповідно, нового системного утворення), а зміну структурних компонентів та їхніх функцій у межах загальної і спеціальної освіти як окремих підсистем освіти загалом. Зміна структурних компонентів – навчальної інформації; засобів педагогічної комунікації (методів, форм, засобів навчання та виховання); учнів; педагогів – зумовлює суттєві трансформації функціональних компонентів (зв’язків між структурними компонентами: конструктивних, комунікативних, організаційних, гностичних, проєктувальних (прогностичних).

Суперечність між необхідністю уніфікованої для всіх дітей організації навчального процесу (використання одних і тих самих форм, методів і прийомів, темпу тощо) у закладах з інклюзивною формою навчання і нездатністю дітей ефективно навчатися у таких умовах частково долається, оскільки освітні послуги дітям з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями надаються не завжди разом з учнями, рівень розвитку яких відповідає нормі. Йдеться про психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття, які відвідують лише діти з особливими освітніми потребами. Крім того, особам, для яких складно здобувати освіту разом зі здоровими учнями в інклюзивних класах, пропонуються, наприклад, індивідуальна форма навчання (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, інклюзивність яких

проблематична. Навчання дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями у закладах спеціальної освіти ефнктивніше сприяє формуванню соціальних навичок, ніж при використанні зазначених форм.

Співіснування і взаємодоповнення спеціальної освіти і загальної освіти з інклюзивною формою навчання є передумовою забезпечення якісного навчання і виховання дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями.

РОЗДІЛ 4.
СУПЕРЕЧНОСТІ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЙ ОСОБИСТІСНОГО ТА СОЦІАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДІВ

4.1. Суперечливість взаємодії між освітою і суспільством, учасниками освітнього процесу як предмет вивчення

На сучасному етапі освітній процес визначається ідеями гуманізму та пріоритету особистості. У педагогічній науці це знайшло відображення у трактуванні зазначеного процесу в контексті особистісного підходу і протиставленні його соціально-орієнтованому. З позиції цих підходів дослідники виявляють суперечності розвитку спеціальної освіти, що виникають на основі проблем взаємодії між освітою і суспільством, між учасниками освітнього процесу, що конкретизуються в суперечностях між загальними й індивідуальними інтересами (інтересами учасників навчального процесу та суспільства загалом) [127, 15–19]; необхідністю забезпечення гуманістичних прав особи на отримання освіти, у тому числі, на свободу її вибору, і дійсною ситуацією, що виражається в порушенні права з боку суспільства і держави [182, 41–147]; «успішністю» як умовою традиційної освіти і прийняттям особливостей всіх дітей у класі з інклюзивною формою навчання [338; 4, 98–104]; рівними правами осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп населення [130, 7–12]; вимогами у закладах загальної освіти і можливостями дитини з особливими освітніми потребами [68, 540–542]; прагненнями учасників процесу до успіху і досягненнями, з одного боку і турботою про збереження та зміцнення здоров’я – з іншого [97, 107–110]. Виділяючи суперечність між прагненнями учасників процесу до успіху і

досягненнями, з одного боку, і турботою про збереження та зміцнення здоров'я – з іншого, С. Гусєва зазначає, що на перший план випливають суперечності, притаманні власне інклюзивному навчанню дітей з особливими освітніми потребами, які обумовлені прагненням до рівних прав при нерівних можливостях, а саме – суперечностями між потребою дітей зазначеної категорії вчитися, розвиватися разом з однолітками та їхніми обмеженими можливостями, робити це, як інші; витратами, зусиллями при навчанні дітей зазначеної категорії та аналогічними витратами і зусиллями стосовно звичайних однолітків; загальним і спеціальним у навчанні дітей, які мають порушення різного генезу та ін. [76]. Дослідниця пропонує перелік несумісних положень між: суспільним характером освіти й індивідуальною формою оволодіння знаннями та соціальними навичками; орієнтацією вчителя на роботу з класним колективом та індивідуальним підходом до учнів; об'єктивною оцінкою результатів освоєння навчальної програми та індивідуальним оцінюванням досягнень учня щодо його можливостей; стандартизацією, регламентацією освіти та її оптимізацією в конкретних умовах; прагненням учасників процесу до успіху і досягнень, з одного боку, і турботою про збереження та зміцнення здоров'я – з іншого [21]. Важливими є суперечності між декларованою цінністю інклюзії для суспільства і дитини та значимістю цієї роботи конкретно для них. Схоже ставлення мають і суперечливо поставлені державою завдання в освіті: з одного боку вимагається орієнтація на особистість, індивідуальність, особливі освітні потреби дітей, а з іншого, втілюється у життя стандартизація освіти. Стандартизація, яка має на меті впорядкування процесу та оцінювання результатів навчання і виховання, безперечно, необхідна, проте одночасно вона містить ризик формалізації взаємин між суб'єктами, нівелюючи орієнтацію на глибоке особистісне взаємозбагачення, дбайливе ставлення до індивідуальності педагога і вихованців.

Якщо освіта визначається як «послуга», цінності не заперечуються, проте «згортаються» до прагматизму. У цих умовах актуалізується зміцнення аксіологічної позиції фахівців, що працюють у сфері освіти, які в умовах стандартизації сприятимуть самовизначенню, творчій активності і розвитку особистості кожного учня незалежно від його психофізичних особливостей. С. Жубакова і Б. Байменова відзначають зв'язок суперечності, за якою всі діти мають рівні права на здобуття освіти, проте, на жаль, не мають рівних можливостей здоров'я з іншими дітьми, а саме – суперечностями між бажанням осіб з особливими освітніми потребами отримувати якісну освіту нарівні зі здоровими однолітками і наявними обмеженнями фізичних, психічних, емоційних, інтелектуальних можливостей; між бажанням дітей і дорослих отримати високі результати в освіті і турботою про збереження здоров'я [93, 56–61]. Причиною суперечливості є конкурентні установки, нездатність сприймати іншого як рівного. Сучасна школа орієнтована на результат, так звану «цензову» освіту, на академічні досягнення школяра, а не на процес його особистісного розвитку. Досвід інклюзивної практики пов'язаний з тривалим етапом експериментального та проєктивного режиму роботи освітніх установ, авторської адаптації освітніх умов під індивідуальні потреби дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями [4, 20–31].

З метою вивчення проблем становлення особистості дітей незалежно від їхніх психофізичних можливостей нами було проведене таке опитування:

1. Чи підтримуєте ви думку, що освіта повинна сприяти формуванню особистості дитини відповідно до її психофізичних можливостей без урахування запитів суспільства?
2. Вважають, що сучасна школа орієнтована на результат, так звану «цензову» освіту (на академічні досягнення школяра,

вступ у заклади вищої освіти), а не на процес особистісного розвитку. Чи вважаєте ви, що освіта не повинна забезпечувати «цензовість»?

3. Чи варто здійснювати навчання всіх дітей у загальноосвітній школі з інклюзивною формою навчання, враховуючи політичні, економічні, соціальні потреби, що вимагають у випускників знання мов, хімії, фізики тощо?
4. Чи повинна держава піклуватися передовсім про здоров'я дітей, а лише потім про їхнє навчання?
5. Чи потрібно створювати (зберігати) для осіб з особливими освітніми потребами спеціальні виробництва, на яких працювали б з допомогою здорових фахівців ці особи, ставши дорослими?

На перше питання «ні» відповіли 92 % опитуваних, додаючи такі зауваження «діти готуються у школі до життя у суспільстві, а не для того, щоб завжди перебувати вдома, а тому їх слід навчати того, що вимагається у суспільстві», «дитина повинна вміти враховувати інтереси інших людей, інакше виросте егоїстом». Решта учасників опитування не визначилися з відповіддю.

На друге питання більшість респондентів відповіли «ні» (82 %) з такими коментарями: «якщо дитина здатна засвоїти загальноосвітню програму, вона повинна мати шанс поступити на навчання до закладів вищої освіти незалежно від її психофізичних можливостей». 12 % опитаних обрали відповідь «ні», обґрунтовуючи це тим, що «головне – розвиток особистості, а «цензовість» не обов'язкова».

На третє питання майже всі опитуванні відповіли «так» (76 %), обґрунтовуючи свою думку коментарями: «всі діти, у тому числі з інвалідністю, такі самі громадяни, а тому мають право на засвоєння таких самих знань. Можливо не в однаковому обсязі», «випускники шкіл повинні мати однакові можливості працювати, а тому їх необхідно однаково вчити, з урахуванням їхніх можливостей». 18 % дали негативну відповідь: «деякі

предмети, наприклад, фізкультура, співи, підходять не для всіх дітей», «від деяких дисциплін (можливо, тем предметів) дітей з особливими освітніми потребами можна звільнити, якщо вони не можуть їх зрозуміти». 6 % опитуваних не визначилися з відповіддю.

На четверте питання більшість опитуваних обрали «так» і додали, що «здоров'я важливіше» (58 %). Значна частина респондентів (32 %) обрали «свій варіант», обґрунтовуючи це так: «треба поєднувати турботу про здоров'я і навчання», «у дорослому житті люди поєднують піклування про здоров'я і працю, а тому в школі треба вчити дітей це поєднувати».

На п'яте питання 46 % учасників опитування відповіли «так», зазначаючи, що «особи з особливими освітніми потребами повинні мати право вибору працевлаштування; можливо, декому з них ліпше працювати окремо від здорових осіб, щоб уникнути конкуренції», «такі виробництва потрібні для деяких осіб, наприклад, з важкими порушеннями розумового розвитку, які можуть працювати лише за умови супроводу здорових фахівців». 32 % респондентів дали негативну відповідь, додаючи, що «особи з особливими освітніми потребами мають працювати разом з усіма», «інклюзія має бути не лише у навчальних закладах, а й на виробництві». Решта учасників анкетування не визначилися з відповідями.

На основі аналізу відповідей можна зробити висновок, що більшість респондентів підтримують захист інтересів дітей з особливими освітніми потребами і водночас є прибічниками захисту інтересів держави. Серед зазначених домінують, на наш погляд, суперечності між суспільним характером освіти й індивідуальними інтересами учасників навчального процесу, зокрема, й осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, а також між учасниками освітнього процесу. Оскільки йдеться про становлення і розвиток особистості як продукту й об'єкта

соціальних відносин доцільним є використання особистісного та соціально-орієнтованого підходів, які у працях деяких дослідників подаються як незаслужено протиставлені [228, 31 – 35].

Актуальність особистісного підходу до організації освіти зумовлена панівними у світі ідеями щодо неї. Зокрема, визнано, що базовими для сучасної освіти є ідеї гуманізму, загальнолюдські цінності, на яких вона має ґрунтуватися відповідно до цінностей певних культур; розвиток особистості має відбуватися цілісно, в єдності розуму і почуття, душі і тіла незалежно від психофізичних особливостей осіб; дотримання прав людини, у тому числі й права на вільний вибір типу освіти. Найкраще зазначені положення втілюються в особистісно орієнтованій освіті, яку можна розглядати у контексті відродження гуманізму, найважливішого чинника різнобічного розвитку особистості; реалізацію особливого ставлення до людини як до найвищої цінності. В Україні про цей підхід у зв’язку з організацією інклюзивного навчання згадується в Постанові Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». У цьому документі зазначено: «Освітні послуги надаються дітям з особливими освітніми потребами загальноосвітніми навчальними закладами у класах з інклюзивним навчанням із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [242].

Становлення особистості дитини з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями неодноразово були предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (Л. Аксьонова, В. Бочелюк, А. Турубарова, Б. Зейгарник, Б. Братусь, В. Клочко, В. Кобильченко, І. Кон, Л. Кузнєцова, М. Матвєєва, О.Хохліна,

В. Синьов, Л. Солнцева, В. Сорокін, І. Юханссон та ін.). Теоретичним розробкам особистісно орієнтованого підходу до навчання присвятили праці М. Алексєєв, А. Бєлкін, І. Якиманська. Осмисленню сутності особистісно орієнтованої освіти сприяли дослідження педагогів-психологів Л. Виготського, В. Давидова, Л. Занкова, О. Леонтьєва, А. Петровського, С. Рубінштейна. Важливими для осягнення особистісно орієнтованого підходу стали основні положення, розроблені представниками західної гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкль). Питання, пов'язані з проблемою організації навчання на основі особистісно орієнтованого підходу, знайшли відображення у студіях Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревської, М. Лук'янової, О. Орлова, Г. Селевка та ін. Засади особистісного підходу в освіті в соціальному плані розроблялись у роботах С. Гончаренка, Г. Кузьміної, М. Лук'янової, В. Нестеренко, Н. Пономарьової та ін. Оскільки особистісно орієнтований підхід вивчається тривалий час, існують навіть праці, присвячені історії його становлення і розвитку [106, 9–21].

Дослідники найчастіше пов'язують виникнення зазначеного підходу в психотерапії, освіті, управлінні організаціями, медичній практиці, теорії міжнародних відносин з ім'ям Карла Роджерса (1902–1987 рр.). Цей учений був одним із творців і провідних діячів руху гуманістичної психології. Психолог писав про зазначений підхід як про принципово новий і здатний забезпечити учневі умови не просто вчитися, а вчитися із задоволенням й отримувати насичений інформацією матеріал, що розвиває уяву. Дослідник зазначав, що за традицією увага в освіті часто зосереджувалася лише на інтелектуальному, а не на особистісному розвитку, і підкреслював, що навчання повинно бути основою особистісного зростання і розвитку дитини.

Становлення особистісного підходу відбувалося поступово. На першому етапі, в 20-ті роки XX століття, у вітчизняній

педагогіці підтримувалася думка про необхідність формування здатності до самонавчання, самостійності в рамках поширеного тоді дослідницького методу, який упроваджувався в контексті виховання свідомих будівників соціалізму. Подальша ідеологізація освіти, а також індустріальний розвиток країни, який вимагав підготовки сумлінних «гвинтиків» виробничої і державної машини, визначили головну мету навчання – оволодіння знаннями, вміннями та навичками.

На другому етапі розвитку радянської педагогіки (30–50-ті рр.) відбувається зміна в розумінні ролі особистості в навчальному процесі. Хоча ідеї формування самостійності учнів, врахування індивідуальності та віку при організації навчання продовжували декларуватися, особистісний чинник відображався в пріоритеті свідомого й активного навчання. Результативність роботи вчителя оцінювалася за вмінням учнів відтворювати засвоєні знання і користуватися ними на практиці.

Наступний період розвитку вітчизняної педагогіки (60–80-ті рр.) пов’язаний з проблемою взаємозв’язку навчання і розвитку. Якщо в попередній період основна увага приділялася вивченню окремих компонентів процесу навчання (змісту, організаційних форм, методів тощо), то тепер учені прагнули виявити його загальні закономірності та характеристики. З’явилися теорії, концепції навчання, які охоплювали складові цього процесу. До них можна віднести концепції оптимізації навчального процесу Ю. Бабанського; проблемного навчання М. Махмутова, І. Лернера, М. Скаткіна; програмового навчання П. Гальперіна, Н. Тализіна; розвиткового навчання Д. Ельконіна, В. Давидова та ін. На цьому етапі суттєво збільшилася частка самостійної роботи учнів через упровадження факультативних занять, розширилися можливості індивідуалізації навчання. У педагогіці на рівні цільових установок почала підтримуватися ідея про необхідність опису змісту освіти у термінах зміни суб’єкта навчання – учня [166].

У кінці 80-х років почався наступний етап у розвитку вітчизняної педагогіки, що характеризувався інтересом дослідників до синтезу різних теорій і концепцій. У пошуках такого синтезу виокремлювався системотвірний компонент – особистість учня. У 90-ті роки у вітчизняній педагогіці та педагогічній психології з'являються роботи методологічного характеру, в яких обґрунтовуються необхідність і можливість розвитку особистісно орієнтованої освіти. У працях М. Алексєєва, Є. Бондаревської, В. Загвязінського, В. Сєрікова, І. Якиманської досліджувалися філософські та психолого-педагогічні аспекти освіти. Попередній період розвитку теорії освіти, дослідницько-експериментальна робота педагогів-новаторів, створення інноваційних навчальних закладів, розробка варіативних навчальних планів сприяли усвідомленню необхідності поставити особистість учня в центр освітнього процесу. Саме тому Е. Зеєр обґрунтовано стверджує, що становлення особистісно орієнтованої освіти відбулося в середині 90-х років XIX століття. Відтоді освіта починає ґрунтуватися на принципі, згідно з яким учень має стати суб'єктом навчання. У процесі навчання враховуються його потреби, мотиви, цілі, здібності, активність, інтелект та інші індивідуально-психологічні та фізичні ознаки, статеві та статусні особливості, відповідно до яких визначається зміст освіти, передбачається варіативність освітніх програм, упроваджуються нові технології навчання. Принципово змінюється взаємодія учнів і педагогів, які стають суб'єктами процесу навчання. Досвід реалізації особистісно орієнтованого навчання лежить в основі створення «Школи життя» Ш. Амонашвілі; людинознавчої методики навчання Є. Ільїна; системи поетапного навчання на гуманістичній основі М. Палтишева; «Школи діалогу культур» В. Біблера, С. Курганова; «Школи самовизначення» О. Тубельського; «Школи адаптуючої педагогіки» Є. Ямбурга, Б. Бройде та ін.

Особистісний підхід в освіті, проголошений однією з провідних тенденцій у сучасних педагогічних теоріях і практиці, не має у дослідників однозначного розуміння (Є. Бондаревська, В. Горшкова, В. Давидов, Дж. Шваб та ін.). Існують різні тлумачення засад особистісно орієнтованої освіти. Розглянемо деякі найпоширеніші з них, особливу увагу звертаючи на ті, що утворюють антиномії з іншими підходами. Цей підхід трактують як індивідуальний. На думку К. Роджерса, одного з основоположників гуманістичної психології, організація шкільного навчання тлумачиться з двох протилежних позицій. Одна з них визнає традиційне авторитарне навчання, при якому дитина дізнається, що необхідно підпорядковуватися правилам, не можна перечити вчителеві та ін. З іншої точки зору, навчання має бути людиноцентрированим, гуманістичним (тобто вільним), при якому дитина в школі дізнається, що її допитливість визнається і заохочується, можна вивчати те, що хочеться і подобається, процес навчання приносить задоволення, а вчителі викликають почуття поваги та любові. Прихильники другої позиції О. Ідрисов та О. Краківський зазначають, що особистісно орієнтований підхід приходить на зміну авторитарному стилю навчання і виховання, зазначаючи, що при цьому підході вчитель допомагає вихованцям усвідомити себе особистістю, виявити можливості, які стимулюють самостановлення, самоствердження та самореалізацію. «Рішення будь-якого виховного завдання, – вважає О. Краківський, – можливе лише на шляхах індивідуального підходу, оскільки немає і двох учнів, які б точно копіювали один одного; у кожного з них своя біографія, свій суто індивідуальний шлях розвитку» [110, 77–87]. Г. Кузьміна, аналізуючи особистісно орієнтований підхід як індивідуальний, відзначає зміну в трактуванні індивідуального підходу в різні часи. «Тривалий час у нашій країні, – пише вона, – особистість розумілася як носій соціокультурних зразків, як виразник їх змісту. При цьому особистісно-орієнтована педагогіка виходила з

визнання провідної ролі зовнішніх впливів, а не саморозвитку окремої особистості. А індивідуальний підхід зводився до поділу учнів на слабких, середніх і сильних, педагогічна корекція здійснювалася за допомогою спеціальної організації навчального матеріалу за ступенем його об'єктивної складності, рівнем вимог до оволодіння цим матеріалом. Отже, проводилася предметна диференціація, а не особистісний підхід. Індивідуальні здібності розглядалися через здатність до навчання, яку визначали як здатність до засвоєння знань» [154]. На противагу згаданим дослідникам, К. Платонов трактує особистісний та індивідуальний підходи як окремі, які частково збігаються. Особистісний підхід, на думку дослідника, це принцип особистісної зумовленості всіх психічних проявів людини, його діяльності, індивідуально-психологічних особливостей. За особистісним підходом у центрі навчання перебуває той, хто навчається, – його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад, тобто учень як особистість. Протиставляючи особистісний підхід індивідуальному, К. Платонов зазначає, що при індивідуальному підході беруться до уваги конкретні особливості, притаманні людині в певній ситуації. Проте індивідуальний підхід варто розуміти ширше і при його використанні враховувати особистісні та соматичні якості [231]. Безперечно, індивідуальний підхід у трактуванні К. Платонова особливо прийнятний до навчання дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями.

Особистісний підхід трактується як гуманістичний. Цей підхід в освіті на рівні масової педагогічної свідомості розуміється як етико-гуманістичний принцип спілкування педагога і вихованців. До гуманізму, до прийняття дитини як особистості закликали педагогів як класики педагогічної думки – Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, М. Монтесорі та ін., так і сучасні педагоги-новатори (Л. Виготський, В. Сухомлинський та ін.).

Основою особистісного підходу є гуманізація та гуманітаризація. Гуманізація освіти – це вплив ідей гуманізму на зміст, форми і методи навчання; забезпечення вільного й різнобічного розвитку особистості в освітньому процесі, активної участі людини у житті соціуму. Звісно, у межах гуманізації освітнього процесу формуються стосунки між учителем і учнем на засадах взаємоповаги, визнання всіх учасників цього процесу рівноправними. Гуманітаризація освіти передбачає гармонійне співвідношення між природно-математичними і гуманітарними циклами дисциплін з метою розвитку духовно багатої особистості, яка вміє протистояти технократизму і нелюдяності [110, 77–87]. Про це пише В. Нестеренко при з'ясуванні сутності і завдань особистісно орієнтованого підходу в освіті. Науковець зазначає, що уявлення про соціальну, діяльнісну та творчу сутність людини як особистості у широкому сенсі стверджує в педагогіці особистісний, або особистісно орієнтований підхід, який означає орієнтацію при конструюванні і здійсненні педагогічного процесу на особистість як на мету, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності цього процесу, вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу, відображаючи тим самим головний орієнтир гуманістичної парадигми [206].

Наявність запропонованих трактувань загалом не суперечливі (адже у всіх трактуваннях йдеться про формування неповторної особистості), а їхня чисельність свідчить про те, що особистісний підхід, як і сама особистість, не може зводитися лише до одного тлумачення.

Особистісний підхід сприймається як особистісно орієнтований і протиставлений соціально-орієнтованому, який був предметом вивчення у працях Р. Вайноли, Л. Гриценко, В. Загвязінського, Е. Зеєра, Г. Романцева, Г. Мікерової та ін. [44, 61–71; 73; 96, 10–15; 106, 16–21; 190, 371–375]. На думку Н. Пономарьової, «особистісно орієнтований підхід – це

методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дає змогу за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, самобудівництва і самореалізації особистості дитини, розвитку її неповторної індивідуальності. По-перше, особистісно-орієнтований підхід спрямований на задоволення потреб та інтересів більшою мірою дитини, ніж взаємодіючих з нею державних і громадських інститутів. По-друге, при використанні цього підходу педагог докладає основні зусилля не для формування у дітей соціально типових властивостей, а для розвитку в кожній з них унікальних особистісних якостей» [234]. Особистісна орієнтація освіти, як слушно зауважує О. Ідрісов, неминуче обумовлює розширення джерел постановки педагогічної мети.

У працях науковців особистісний підхід (цей термін часто вживається як рівнозначний особистісно орієнтованому) деколи трактується як пріоритетний при недооцінці зазначеної – соціальної – складової у процесі навчання і виховання дитини. Наприклад, на думку Н. Пономарьової, «особистісно орієнтований підхід – це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, самобудівництва і самореалізації особистості дитини, розвитку її неповторної індивідуальності. По-перше, особистісно орієнтований підхід спрямований на задоволення потреб та інтересів більшою мірою дитини, ніж взаємодіючих з нею державних і громадських інститутів. По-друге, при використанні даного підходу педагог докладає основні зусилля не для формування у дітей соціально типових властивостей, а для розвитку в кожній з них унікальних особистісних якостей» [234]. На наш погляд, недооцінка соціальної складової при становленні особистості неприпустима, адже, як наголошують науковці, особистістю (а для людини, індивіда властива соціальна сутність)

не народжуються, а стають у суспільстві. «Особистість – це відносно стійка і цілісна система соціальних якостей, що характеризують певного індивіда, набуваються і розвиваються ним у процесі взаємодії з іншими людьми і є продуктом суспільного розвитку»[170]. Як слушно зауважує О. Ідрісов, при визначенні особистісної орієнтації освіти неминуче відбувається розширення джерел постановки педагогічної мети. Традиційно розглядаються два джерела цілепокладання – соціум, його «замовлення» і дитина, потреби її розвитку. Загалом, між цими джерелами, зазначає дослідник, немає суперечності, хоча їх абсолютизація призводила до антагоністичних поглядів, відомих у педагогіці як теорії «вільного» та «авторитарного» виховання [110, 77–87]. На сьогоднішній день зберігають актуальність виваженого співвідношення зазначених джерел цілепокладання і неприпустимість абсолютизації одного з них у сучасній освіті. Проте, як зазначає І. Липський, до нашого часу не визначені межі застосування особистісно орієнтованого підходу, широкомасштабне, виняткове, безальтернативне використання якого призводить до формування людей соціально-небезпечного типу. Значна частина сучасної молоді має, як правило, надмірні матеріальні потреби; необґрунтовано завищену самооцінку, непомірну амбітність і домагання при низькому рівні культурного розвитку і компетентності, нездатність приймати рішення в ситуаціях професійного і морального вибору; неготовність до колективної роботи і прагнення уникнути відповідальності; а також соціально виражене колективне начало, ми зразу впадаємо в іншу індиферентність і негативне ставлення до громадської роботи [168, 23 – 46.].

Досліджуючи тенденції розвитку освіти, В. Загвягінський зазначив: «Долаючи одну крайність – яскраво крайність – індивідуалізм. І навіть ще тільки-тільки освоювана школою технологія особистісно-орієнтованого навчання і виховання (ООНВ), що несе величезний гуманістичний потенціал, може

нанести шкоду, якщо її тлумачити як загальностратегічний орієнтир, адже освіта і виховання втрачають сенс, якщо вони не наповнені соціальним змістом. Освіта в стратегічному плані має бути соціально-особистісно орієнтованою: або не ООНВ, а СООВН – соціально-особистісно орієнтованим вихованням і навчанням, що є не особистісними, а соціально-особистісними реалізацією та самореалізацією вихованців" [96, 11]. У роботі Е. Зеєра та Г. Романцева є коментар цієї думки, де зазначено, що з аргументацією дослідника можна було б погодитися, проте, якщо звернутися до визнаного у вітчизняній психології визначення особистості, згідно з яким особистість це «... особлива якість, що набувається індивідом у суспільстві, в сукупності відносин, суспільних за своєю природою, у які індивід втягується» [163, 385], то стає очевидно, що освіта, яка орієнтована на особистість учня, не може не бути соціально орієнтованою [106, 16–21]. Е. Зеєр та Г. Романцев уважають, що використання терміна *соціально-особистісно орієнтоване навчання* є некоректним, позаяк реальною основою особистості людини визнається сукупність її відношень до світу, суспільних за своєю природою, що реалізуються разом. На наш погляд, у результаті вживання частково однакових термінів відбулося непорозуміння. В. Загвязінський не виокремлював у структурі особистості, що формується, особистісну та соціальну складову, він лише хотів підкреслити недооцінку в сучасній освіті колективного начала і необхідність при навчанні й вихованні дітей орієнтуватися не лише на їхні потреби, а й на потреби суспільства. Дійсно, на сьогоднішній день в освіті приділяється надмірна увага індивідуально-особистісним досягненням учнів (особливо, коли це стосується осіб з особливими освітніми потребами), що часто призводить до порушення цілісності в формуванні особистості та до її соціальної незрілості. У сфері освіти необхідно дотримуватися гармонії особистісного та

соціального, враховувати не лише запити особистості учня, а й потреби суспільства.

Особистісно орієнтований (у цьому випадку, на наш погляд, доречнішим є термін *індивідуалізовано-орієнтований*, тобто орієнтований на формування індивідуальних якостей особистості) та соціально-орієнтований підходи до навчання і виховання можна умовно виокремити у цілісному процесі розвитку дитини. Так само умовно можна виділити дві генеральні лінії – соціалізацію та індивідуалізацію, на яких базуються ці підходи. Перша з них, соціалізація, пов'язана із засвоєнням молодою людиною соціально схвалюваних ідеалів, норм і способів поведінки та діяльності. Це сприяє формуванню у дітей уявлень про суспільство, його культуру і традиції, розвитку у них соціально значущих якостей, становленню адаптаційних механізмів успішного існування у людському середовищі. Соціалізація формує в людині соціально типове. Друга лінія, що названа індивідуалізацією, пов'язана зі становленням і проявом індивідуальності людини, її особливого зовнішнього вигляду і внутрішнього світу, неповторного стилю спілкування. Індивідуалізація сприяє розвитку індивідуального в людині. Індивідуалізація і соціалізація не є антагоністичними процесами, навпаки, вони доповнюють один одного. При їхній гармонійній взаємодії формується унікальна різностороння та успішна в суспільстві особистість. У наш час підсумком цих процесів є особистість, у якій, як зазначає Н. Пономарьова, яскраво проявляються специфічні, притаманні лише їй якості, що характеризують її як індивідуальність. Звідси – зростання суспільного інтересу до проблем особистості, її індивідуальності [190, 371–375].

Оскільки використовуються ці підходи до вивчення становлення і розвитку особистості, доцільно, на наш погляд, розглянути їх у контексті теорій особистості. Зокрема, В. Петровський розглядав особистість як суб'єкт

міжособистісних відносин у трьох репрезентаціях, що утворюють єдність: особистість як відносно стійка сукупність інтраіндивідних її якостей: симптомокомплекс психічних властивостей, що утворюють її індивідуальність, мотиви спрямованості особистості (Л. Божович); структура характеру особистості, особливості темпераменту, здібності (Б. Теплов, В. Небиліцин); особистість як включеність індивіда в простір міжіндивідних зв'язків, у межах взаємин і взаємодії, які виникають у групі і можуть сприйматися як носії особистості учасників. У групі особистісне може виступати як групове, а групове – як особистісне (А. Петровський). Особистість кожної людини наділена лише їй властивим поєднанням психологічних рис і особливостей, які утворюють її індивідуальність, що становлять своєрідність людини як особистості, її відмінність від інших людей. Індивідуальність проявляється у рисах темпераменту, характеру, звичках, інтересах, у якостях пізнавальних процесів сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, у здібностях, індивідуальному стилі діяльності тощо (А. Петровський). Проте слід зауважити, що поняття «індивід» і «особистість» не тотожні, а особистість та індивідуальність, своєю чергою, утворюють єдність, проте не тотожність. Індивідуальність є лише однією зі сторін особистості людини. Тому, виділяючи значиме для педагога завдання реалізації індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами і без них, який передбачає врахування їхніх диференційних-психологічних особливостей (пам'яті, уваги, типу темпераменту, розвиненості тих чи тих здібностей тощо), слід розуміти, що індивідуальний підхід – це лише аспект більш загального, особистісного підходу до суб'єкта, який будується на вивченні умов та обставин його включеності в систему міжіндивідних стосунків з іншими людьми. Цей підхід, який базується на врахуванні індивідуальних особливостей мислення, волі, пам'яті, почуттів окремої особистості і спрямований на

виявлення того, як представлений індивід у колективі і як колектив представлений у його особистості, може розглядатися особистісним.

У зв'язку зі складною природою особистості важливо брати до уваги причини виникнення порушень в особистісному розвитку дитини, серед яких Л. Акатов виділяє два основні чинники: соціальний (умови життя, негативний вплив мікросоціального середовища, психосоціальні травми, наркоманія та ін.) і біологічний (спадковість, травми головного мозку, інфекційні хвороби, деякі токсикації та ін.). Важлива роль у розвитку особистості належить соціальному фактору. Особистість – продукт соціального розвитку. Після появи здорової дитини на світ у неї при нормально організованому навчанні і вихованні починає інтенсивно формуватися інтелектуальна, потребово-мотиваційна та емоційно-вольова сфери, пізнавальні здібності, виробляються норми та правила поведінки. При обмеженнях у розвитку однієї чи кількох названих сфер відбувається затримка психічного розвитку, виявляються недорозвинуність особистості, інфантилізм, педагогічна занедбаність, негативні риси характеру, звичок і відхилення у поведінці. Мікросередовище (сім'я, однолітки, вихователі, педагоги) – вагомі складові первинної соціалізації дитини. Безпосереднє оточення впливає на формування особистості в процесі повсякденного життя. Сім'я реалізує соціалізацію та виховання, забезпечує комфорт, безпеку, емоційний захист дитини.

Діти з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями мають проблеми із соціалізацією, оскільки вони часто ізольовані від основної маси людей і не мають можливості бути залученими до суспільства. Найчастіше архітектурна та транспортна інфраструктури не пристосовані для них. Часто ці особи мають обмежене коло спілкування і фактично ізольовані від інших

членів суспільства. Порушення фізичного або розумового розвитку у дітей вносять у процес їхнього становлення як особистостей значну своєрідність. Кожен вид порушення впливає на становлення особистості специфічно, проте зазвичай домінує порушення мовного спілкування, здатності до прийому та переробки інформації. З цієї причини діти зазначеної категорії зазнають труднощів при навчанні та формуванні комунікативних якостей. У них часто спостерігається як переоцінка власних сил і можливостей, так і їх недооцінка. З цієї причини вони легко підпадають під чужий вплив.

На якісні характеристики розвитку дитини впливають ступінь, час виникнення первинного порушення та вік, у якому воно було набуте. Загальна закономірність: що раніше виникло ушкодження, то більше проявляється порушення розвитку. Важливим є вік дитини, точніше, рівень її розвитку тоді, коли сталося нещастя або коли батьки помітили порушення. Раннє порушення створює загрозу передусім інтелектуальному розвитку, а пізніше – ускладнює духовне і соціальне становлення. З трьох років дитячий колектив стає важливим фактором соціалізації дитини. Якщо дитина внаслідок свого порушення не може увійти без проблем до нього, у неї виникають невпевненість у собі, тривога, почуття неповноцінності. Існує загроза здоровому розвитку особистості, становленню власного «Я», її суспільної значущості [104]. Крім того, в середньому шкільному віці, приблизно з 8 до 11–12 років, формується усвідомлення приналежності до певної статі. Якщо в цей період дитина позбавлена контактів з іншими дітьми, така приналежність може бути нею не до кінця усвідомленою. Діти і підлітки з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, включаючись у соціальне середовище, стикаються з реальною дійсністю, в якій проявляються як закономірні явища, так і випадкові, як позитивні, так і негативні, як моральні, так і аморальні, до

сприйняття яких вони бувають не готові. Великого значення і специфічної спрямованості набувають питання соціально-психологічної зрілості, формування і розвитку у них стійкості до травмувальних ситуацій, психологічного імунітету, несприйнятливості до негативних форм поведінки оточення [104; 175; 224]. Рівень розвитку особистості співвідноситься зі ступенем її соціальності, а критерії зрілості постають критеріями соціалізації. Серед них виділяють коло соціальних зв'язків, що репрезентується на суб'єктному рівні численністю цих зв'язків, ступінь розвитку особистості як суб'єкта (основний показник зрілості – перехід до існування як суб'єкта); характер діяльності – від присвоєння до реалізації і свідомого відтворення; соціальна компетентність. А. Мудрик виділяє такі критерії зрілості особистості: повагу до себе (почуття власної гідності), повагу до людей, повагу до природи, вміння прогнозувати, вміння творчо підходити до життя (гнучкість і одночасно стійкість у мінливих ситуаціях, а так само креативність) [195]. Особистість – це єдине ціле, в якому біологічне невіддільне від соціального, а їх співвідношення у формуванні особистості складне і має неоднаковий вплив на різних етапах розвитку людини, у різних ситуаціях. Очевидно, що особистість формується, існує і проявляє себе у діяльності і спілкуванні. Особистість – це якість індивіда, що набувається ним у соціокультурному середовищі, яке має великий вплив на його становлення і розвиток, а проблеми, що виникають під час цього процесу, вимагають негайного розв'язання.

З огляду на те, що людина – це цілісна єдність біологічного, психічного та соціального рівнів, які формуються з двох джерел – природного й соціального, спадкового й набутого, єдність біологічного, психічного та соціального, на основі якої виникає нова якість – особистість, а тому при її становленні не менш доцільним є не лише особистісно орієнтований підхід, згідно з яким освіта покликана сприяти становленню кожної дитини як

особистості, а й соціально орієнтований, який гарантує відтворення суспільства, забезпечує виконання соціального замовлення, сприяє формуванню людини соціальної. Наявність монопідходу, тобто одновекторної спрямованості на особистісно орієнтовані технології розвитку людини, як слушно зауважує Р. Вайнола, є однією з негативних тенденцій у сучасних підходах до освіти. Ще А. Макаренко довів своїм досвідом, що будувати педагогічну систему й обґрунтовувати педагогічні засади на одній концепції неефективно. В основі творчого (якісно нового) розвитку педагогічної системи повинен лежати принцип цілісності, що розглядається як єдність різних підходів. На основі аналізу наукового доробку представників вітчизняної педагогіки А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького дослідниця Л. Гриценко пропонує підхід до формування та розвитку особистості, який вона визначає як «особистісно-соціальну концепцію». Специфіка цієї концепції ґрунтується на інтеграції різноманітних підходів (антропоцентричних і соціоцентричних) в цілісному процесі виховання особистості. Авторка зазначає, що з 90-х років минулого століття в педагогічній науці почав культивуватися винятково особистісно орієнтований підхід, що базується на засадах антропоцентричності. Не відкидаючи, безумовно, гуманістичних основ цього підходу, варто погодитись, зазначала дослідниця, що в результаті було нівельованим значення принципу виховання і розвитку особистості в колективі [73]. «Особистісно-соціальна концепція», що будується на основі синтезу антропоцентричного і соціоцентричного підходів, реалізується за допомогою двох механізмів: 1) персоналізовані (особистісні) відносини (мікрорівень), у яких характер та інтенсивність розвитку суб’єктів виховання (педагога і вихованців) залежить від особистісних особливостей та виду стосунків між суб’єктами; 2) система соціально орієнтованих відносин (макрорівень), формою організації яких є колектив (гуманно організоване

співтовариство), пов’язаний з соціумом різноманітними залежностями [190, 371–375]. Як слушно зауважував С. Рубінштейн, «зробити особистісний аспект єдиним – означає закрити собі шлях для дослідження закономірностей психічної діяльності» [258]. Загалом ці та інші дослідники є прибічниками теорії синтезу особистісно орієнтованого та соціально-орієнтованого підходів (наукові дослідження В. Загвязинського, Г. Ігтісамової, І. Курдюмової, А. Жумаханова, А. Петрусевич), що передбачає виважене співвідношення цих підходів.

Синтез цих підходів не лише можливий, він необхідний. Синтез будується на тому, що соціалізація особистості необхідна не лише суспільству, а й самій особистості, адже сутність соціально-орієнтованого підходу полягає в організації освітнього процесу з урахуванням інтересів, бажань, можливостей самовизначення, ціннісних установок і орієнтацій учня в інтересах успішної соціалізації особистості. У цьому виді соціально-орієнтований підхід до освіти міг би, на наш погляд, внести суттєві корективи у розв'язання проблеми виховання у молодих людей усвідомленої громадянської позиції, готовності до життя, праці та соціальної творчості, участі в демократичній самосвідомості і відповідальності за долю країни й людської цивілізації загалом.

4.2. Суперечності організації освітнього процесу з точки зору особистісного та соціально орієнтованого підходів

Подолання суперечностей між суспільним характером освіти й індивідуальними інтересами учасників навчального процесу, зокрема, й осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, а також між учасниками освітнього процесу можливе на основі поєднання особистісно орієнтованого та соціально-орієнтованого підходів у закладах з інклюзивною формою навчання при виваженому виборі індивідуальних і групових форм роботи та використанні фронтальних форм роботи за умови доцільності.

Важливим видається визнання синтезу цих підходів, що передбачає не протиставлення вітчизняного освітнього досвіду, набутого в межах традиційної парадигми, та педагогічних інновацій на суб'єкт-суб'єктній основі, а їх взаємодоповнюваність.

Генеральною метою соціально орієнтованого підходу в освіті є успішна соціалізація особистості, що сприяє самовизначенню учня, його соціальному, професійному та духовному становленню. Основоположними для соціально-орієнтованої освіти виступають взаємообумовлені принципи: відкритість, громадянськість, колективізм, суб'єктність. Принцип громадянськості забезпечує постійне узгодження змісту освіти з актуальних соціальним замовленням і виражається в орієнтації змісту навчання і виховання на розвиток суб'єктності особистості, її духовності та формування соціальної зрілості. Процес навчання у рамках цього принципу орієнтований на задоволення соціально-особистісних і соціальних потреб, становлення громадянської самосвідомості, набуття знань про політичний і соціально-економічний устрій своєї країни, її культури, пріоритети національної політики, формування поваги до її історії, почуття гордості і відповідальності за її долю. Завдяки принципу громадянськості зміст навчання набуває соціальної значущості, відображаючи сучасні тенденції розвитку суспільства, поточні події, історичні особливості розвитку регіону і тієї місцевості, де проживають учні [291, 271]. Принцип громадянськості тісно пов'язаний з принципом відкритості – участі і рівноправної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, в тому числі у визначенні соціального замовлення і ступеня його актуальності. Школа повинна стати відкритим соціальним інститутом з відкритим плануванням освітнього процесу, соціальна складова якого має визначати зміст, угоджений з особистими інтересами, що є однією з умов успішної соціалізації учнів. Індивідуальний соціальний досвід учня, його бачення

картини світу стають відправною точкою освоєння змісту навчання. У процесі соціалізації принцип відкритості, з одного боку, сприяє розвитку самостійності учнів і швидшому їх самовизначенню, а з іншого – розширює можливості їхнього вибору шляхом активного залучення до освітнього процесу школи різних агентів зовнішнього середовища. Принцип колективності передбачає, що соціальне виховання здійснюється у колективах (малих групах) різного типу: це дає людині досвід адаптації та відокремлення в суспільстві, засвоєння комунікативних компетентностей. Процеси адаптації та відокремлення передбачають нагромадження досвіду життя в суспільстві, що є обов'язковою передумовою самопізнання, самовизначення, самореалізації та самоствердження особистості [297, 9–32]. Технологічна складова соціально-орієнтованого підходу до освіти представлена методами та прийомами навчання, що ґрунтуються на діяльнісному характері навчання; набутті знань і умінь у контексті можливої професійної діяльності; діалогічності; переважанні групових і колективних форм роботи; підтримці суб'єкт-суб'єктних відносин між усіма учасниками освітнього процесу; наданні свободи вибору для прийняття самостійних рішень.

У межах особистісно орієнтованого підходу передбачені самостійність учнів у процесі навчання, що найчастіше виражається у визначенні цілей і завдань навчання самими учнями, у виборі прийомів, які є для них кращими; опора на наявні знання учнів, на їхній досвід; врахування соціокультурних особливостей учнів та їхнього способу життя, заохочення прагнення бути «самим собою». Особистісно орієнтований підхід у навчанні учнів спрямований на врахування їхнього емоційного стану, морально-етичних і моральних цінностей; цілеспрямоване формування навчальних умінь, характерних для того чи того учня; перегляд ролей вчителя і учня у навчальному процесі: обмеження ролі вчителя, осягнення ним функцій помічника,

консультанта, радника. Провідними ідеями особистісно орієнтованого навчання (за І. Якиманською) є його цілі: розвиток пізнавальних здібностей учнів, максимальне розкриття індивідуальності дитини; навчання як заданий норматив пізнання. Відбувається перегляд освітнього процесу – провідним визнається учіння як суто індивідуальна діяльність окремої дитини, що спрямована на перетворення соціально значущих зразків засвоєння, запропонованих у змісті навчання; суб'єктність учня розглядається не як «похідна» від навчальних впливів, а як притаманна йому; при конструюванні і реалізації освітнього процесу має бути проведена робота з виявлення суб'єктного досвіду кожного учня та його соціалізації («інкультурації»); засвоєння знань з мети перетворюється на засіб розвитку учня, що відбувається на основі врахування його можливостей та індивідуально значущих цінностей. Особистісно орієнтований підхід у навчанні – це концентрація уваги педагога на особистість людини, турбота про розвиток не лише її інтелекту, громадянського почуття відповідальності, а й духовної особистості з емоційними, естетичними, творчими задатками та можливостями розвитку. До основних в організації процесу виховання і навчання за особистісно орієнтованим підходом належать принципи: самоактуалізації інтелектуальних, комунікативних, художніх і фізичних здібностей дитини; індивідуальності (передбачає не лише створення умов для формування особистості дитини, а й сприяння її подальшому розвитку); вибору (без якого неможливий розвиток індивідуальності і суб'єктності, самоактуалізації, здібностей дитини); творчості і успіху (сприяє визначенню і розвитку індивідуальних особливостей дитини, формуванню позитивної Я-концепції особистості дитини), довіри і підтримки (передбачає рішучу відмову від ідеології і практики авторитарного освітнього процесу [12], має тісний зв'язок з педагогічним оптимізмом, започаткованим А. Макаренком, що декларує довіру до учня,

незважаючи на його помилки, проступки, погані звички і негативну поведінку, нездатність відразу і повною мірою осягнути світ унаслідок специфіки розвитку, та стверджує, що педагогічно доцільно завжди спиратися на позитивні якості дитини, не прагнути фіксувати недоліки, важливо шукати чесноти, давати можливість пережити їй радість успіху, створювати мажорний настрій); гуманізації (його зміст полягає в єдності загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку особистості).

Принцип гуманізації сприяє розвитку системи цінностей, вироблених людством у процесі еволюції: людинолюбства, свободи і справедливості, гідності особистості, працьовитості, рівності і братерства, колективізму, інтернаціоналізму та ін. Гуманістична спрямованість освіти формує певні погляди на світ, ставлення до людини, суспільства, до духовних цінностей і діяльності, до власного місця у світі. Результатом гуманізації освіти має стати толерантне ставлення до людського різноманіття сучасного світу, зміщення вектора цілепокладання особистості з егоцентричних установок до більш гуманних і соціально значущих.

Цікаво, що прибічники особистісно орієнтованого та соціально-орієнтованого підходу визнають принцип суб’єктності, хоча й трактують його дещо по-різному. При особистісно орієнтованому підході акцент зміщується на розв'язання проблем самими учнями, а педагог лише допомагає їм. Згідно з О. Апанасенко, принцип суб’єктності означає наявність в особистості суб’єктних повноважень, які вона вміє використовувати під час діяльності, спілкування. Учитель має допомогти дитині стати справжнім суб’єктом життєдіяльності в групі, сприяти формуванню і збагаченню її суб’єктного досвіду. Міжсуб’єктний характер взаємодії, вважає дослідниця, повинен домінувати у процесі виховання [12]. У соціально орієнтованому аспекті суб’єктність означає відкритість і суспільну

спрямованість освітнього процесу, що забезпечують рівноправність й активність усіх його суб'єктів при обміні інформацією і саморозвитку. Вміння усвідомлювати те, що відбувається, і на основі цього планувати цілі своїх дій і вчинків, передбачати наслідки того, що плануєш зробити, адекватна самооцінка, саморегулювання, самоконтроль емоційного стану – необхідні складові соціалізації [297, 9–32]. Педагог повинен максимально сприяти формуванню здібності учня усвідомлювати себе у зв'язках з іншими людьми та навколишнім світом, виробляти осмислений вибір рішень, обмірковувати свої дії і вчинки, передбачати їхні наслідки для інших людей і для себе, своєї подальшої долі [230, 198]. Принцип суб'єктності означає неухильну спрямованість впливу педагога на свідомість вихованця, на формування навичок самостійного осмислення того, що відбувається, зв'язків його «Я» з реальним світом предметів і людей, подій і явищ. У процесі організованої взаємодії з дітьми, незалежно від їхніх психофізичних особливостей, педагог не має забувати про те, що діти – це завжди суб'єкти, хоча міра їхньої суб'єктності може бути занадто слабкою, рівень здатності усвідомлювати себе в зв'язках з навколишнім світом – зовсім низьким. Але дана їм людською природою здатність розвивається у процесі актуалізації духовних сил з усвідомлення і осмислення себе в світі.

Важливою у розмежуванні цих підходів є зміна стосунків між учасниками освітнього процесу. Особистісно орієнтований підхід протиставлений класичному трактуванню діяльності педагога, при якій у центрі роботи було забезпечення осягнення дітьми певних знань, умінь і навичок, а також схема суб'єктно-об'єктного спілкування. Особистісно орієнтований підхід передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогами та учнями на засадах співробітництва, що сприяє становленню суб'єктності останніх. Суб'єктність – це здатність людини виступати суб'єктом дії, бути незалежним від інших людей.

Визначаючи суб'єктність як інтегративну характеристику особистості, яка відображає здатність до самодетермінації, що передбачає здатність самостійно спрямовувати й визначати (детермінувати) свій розвиток, високий рівень суб'єктності має вияв у сфері професійного самовизначення і виражається у таких характеристиках: самостійна постановка цілей та осмисленість життя; адекватна самооцінка і ауторефлексія особистих здібностей, можливостей, мотивів та професійних інтересів; наявність уявлень про стратегію особистого майбутнього і компетентність у засобах її досягнення; сформовані професійні переваги і плани, знання шляхів їх реалізації та особливостей пріоритетних сфер професійної діяльності; здатність здійснювати підготовку та досягнення самореалізації шляхом активної і творчої діяльності; саморегуляція на основі інтернального локусу контролю; опосередкованість зовнішніх чинників самовизначення автономністю особистості Підтримуючи необхідність розвитку суб'єктності у дітей з особливими освітніми потребами, слід зазначити, що відбувається це у зазначеної категорії осіб дещо інакше, ніж в учнів з рівнем розвитку, який відповідає нормі. Передусім, доречно звернути увагу на те, що спектр відмінностей у розвитку дітей з особливими освітніми потребами значний: від легких порушень розвитку – до незворотних (ураження центральної нервової системи). Від дитини, здатної при спеціальній підтримці на рівних навчатися разом з однолітками з рівнем розвитку, що відповідає нормі, до дітей, які потребують адаптованих до їхніх можливостей індивідуальних програм. Велике значення для аналізу становлення особистості осіб цієї категорії має положення про співвідношення біологічних і соціальних факторів у процесі психічного розвитку людини. Л. Виготський підкреслював єдність дії біологічних і соціальних факторів у процесі розвитку. Особливості розвитку дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з

сенсорними порушеннями призводять до обмеження міжособистісної взаємодії, незначного досвіду соціальної перцепції, спотворення способів міжособистісної комунікації, як наслідок, ускладнюється адаптація в соціумі і соціалізація, відбувається уповільнення засвоєння соціального досвіду. У дітей зазначеної категорії може розвиватися неадекватна самооцінка – переоцінка або недооцінка своїх фізичних можливостей, здібностей, досягнень. Це пов'язано з уповільненим формуванням основних структурних компонентів особистості – самосвідомості, емоційно-вольової сфери, мотивації, рівня домагань; обмеженням контактів з людьми; реакцією особистості на психотравматичну ситуацію, зумовлену поступовим усвідомленням своєї неспроможності (Ю. Кулагін, В. Лубовський, В. Петрова, Т. Розанова, Ж. Шиф та ін.). Так, наприклад, для дітей з інтелектуальними порушеннями часто характерні неадекватна самооцінка, зниження критичності мислення, нестійкість емоційних переживань (С. Рубенштейн). Прояв загальних закономірностей може бути своєрідним залежно від типу порушеного розвитку. Передовсім це залежить від часу появи, тривалості і ступеня вираженості порушення (В. Лубовський). Поряд із закономірностями, загальними для нормального та порушеного психічного розвитку, виділяються загальні для всіх типів порушень (В. Лубовський, В. Петрова, Ж. Шиф та ін.) [120]. Однією з важливих особистісних особливостей цих дітей з різним ступенем порушень є ослаблення вольової активності та інфантильність. При цьому, на розвиток вольових якостей осіб зазначеної категорії впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники, а саме: особливості перебігу основного порушення, ставлення соціального оточення до захворювання. Важливу роль відіграє також специфіка сімейного виховання. Наприклад, в умовах гіперопіки у дитини з інвалідністю може спостерігатися зниження ініціативності, невпевненість у собі або, навпаки, використання вторинної

вигоди із ситуації хвороби, маніпуляції станом здоров'я та егоцентричність. Унаслідок неоднакового психофізичного потенціалу дітей становлення їх як суб'єктів відбувається у різному темпі та ступені осягнення, що впливає на позицію педагога під час взаємодії з ними. Безперечно, і в цьому випадку педагогічна діяльність має характер співробітництва, при якому відбувається суб'єктивація особистості учня через делегування йому окремих повноважень вчителя. Відбувається переосмислення професійної позиції вчителя – передбачається авансування учня довірою (ефект Пігмаліона) з боку вчителя, важливими є вміння педагога максимально стимулювати розвиток дитини та бачити його перспективи; ставитися до дитини як до активного суб'єкта власної учнівської діяльності, здатного вчитися не з примусу, а добровільно, за власним бажанням і вибором; враховувати інтереси (пізнавальні і соціальні) кожної дитини під час навчання. При цьому основною умовою нового підходу виступає залучення учня до спілкування з метою критичного аналізу, відбір і конструювання особистісно значущих змісту і процесу виховання. Під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії і педагог, і учень визнаються рівноправними партнерами, проте роль партнера засвоюється кожною дитиною не в однаковому темпі і з різним ступенем осягнення. Крім того, деякі особи зазначеної категорії не набувають дієздатності – можливості самостійно здійснювати свої права та обов'язки – навіть у дорослому віці, унаслідок чого щодо них використовується трансдієздатність через законних представників. Безперечно, педагог повинен максимально сприяти становленню дітей як суб'єктів у межах їхнього психофізичного потенціалу. У цьому зв'язку важливим є використання суб'єктного досвіду дитини з різними психофізичними особливостями; варіативність завдань, надання дитині свободи вибору при їх виконанні та розв'язанні, використання найбільш прийнятних для неї способів

опрацювання навчального матеріалу; опанування знань, умінь і навичок, які є не самоціллю (кінцевим результатом), а засобом реалізації дитячої самобутності; забезпечення емоційного контакту вчителя і учнів; незалежно від специфіки їхнього розвитку на основі співпраці, співтворчості, мотивації досягнення успіху через аналіз не лише результату, а й процесу його досягнення. Головне, щоб педагог в освітньому процесі прагнув до організації взаємодії з учнями з різними психофізичними можливостями, допомагаючи їм в освоєнні навичок. Важливо, щоб учні зуміли подолати пасивну позицію в навчальному процесі і відкрити себе як активних учасників.

Важливо збагатити арсенал педагогічної діяльності гуманістичними особистісно орієнтованими технологіями навчання та виховання, які включають способи педагогічної діяльності. Цей арсенал складають методи та прийоми, що відповідають таким вимогам, як діалогічність; діяльнісно-творчий характер; спрямованість на підтримку індивідуального розвитку дитини; надання їй свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів діяльності та поведінки, багаторівнева диференціація, різнорівневий підхід. Багаторівнева диференціація здійснюється шляхом поділу класу (навчальної групи, колективу) для роздільного навчання на основі врахування можливостей учнів. Різнорівневий підхід передбачає орієнтацію на різний рівень складності програмового матеріалу, доступного для учня. При цьому використовуються різнорівневі завдання, цінність яких полягає у тому, що можливість їх вибору сприяє створенню для учня ситуації успіху. Врахування індивідуальних особливостей учнів дає змогу педагогу складати завдання так, щоб виконання їх сприяли реалізації можливостей кожної дитини. У класах з інклюзивною формою навчання такі види роботи доцільні, оскільки будуються на основі врахування індивідуальних можливостей дітей. Індивідуалізоване навчання у класах з інклюзивною формою

навчання покликане забезпечити право дітей на різний рівень і зміст навчання. У цих класах можуть використовуватися технології індивідуалізованого навчання І. Уїт; адаптивна система навчання А. Граніцької; навчання на основі індивідуально-орієнтованого навчального плану В. Шадрикова.

Специфічна особливість технології індивідуалізованого навчання І. Уїт – самостійна робота учня в школі і вдома. Організація самостійної роботи здійснюється на основі індивідуальних навчальних завдань, робочих зошитів на друкованій основі, педагогічного керівництва індивідуалізованою самостійною роботою школярів. Збагачення технології індивідуалізованого навчання І. Уїт принципами інклюзивної освіти, що передбачає взаємодію в процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами з іншими дітьми, зробить можливою варіативність програм навчання учнів одного класу.

Технологія адаптивного навчання А. Граніцької передбачає своєрідну побудову уроку: перша частина – навчання всіх, друга – два паралельні процеси: самостійна робота учнів та індивідуальна робота вчителя з окремими учнями. При такій організації уроку в рамках класно-урочної системи учитель може виділити час для індивідуальної роботи з учнями. Останнє особливо важливе, виходячи з необхідності надавати спеціалізовану допомогу учням з особливими освітніми потребами. Організація навчального процесу за цією методикою вміщає використання опорних схем В. Шаталова, багаторівневих завдань з адаптацією (картки А. Граніцької). Така організація уроку сприяє активності учня, процес навчання передбачає активну діяльність кожного, варіативність змісту навчання може бути забезпеченим завдяки карткам з багаторівневими завданнями.

Навчання на основі індивідуально-орієнтованого навчального плану В. Шадрикова вибудовується на основі гіпотези, згідно з якою розвиток здібностей відбувається

ефективно, якщо пропонувати дитині систему завдань, мотивувати сам процес навчання, проте залишати учневі можливість працювати на тому рівні, який для нього можливий. Особливістю змісту цієї методики є такі моменти: навчальний план, програми та методичні посібники створюються для шести рівнів, які дають змогу вести навчання залежно від здібностей кожного учня. Вибираючи посильний рівень складності з кожного предмету, учні працюють у класах з перемінним складом і, не втрачаючи у обсязі і змісті предмету, разом засвоюють навчальну програму. А вибір рівня складності залежить від здібностей учня. Шість рівнів складності дає змогу організувати навчальний процес, посильний для всіх, адаптований до здібностей учнів, їхнього розвитку. У класі з інклюзивною формою навчання при формуванні змісту шести рівнів навчання мають враховуватися індивідуальні потреби дітей, зміст індивідуальних видів діяльності, організація роботи над ключовими поняттями теми тощо. Індивідуалізована робота з дітьми, що мають виражені проблеми розвитку, може бути реалізована завдяки варіативним планам навчання, які визначені законодавчо і закріплюють право дітей на навчання за програмами різного рівня і змісту в одній віковій групі; скороченню обсягу фронтальної роботи з класом, переважанню різних видів індивідуальних робіт; активному застосуванню методик, що дають можливість враховувати різний темп роботи учнів, пропонувати різні за рівнем складності завдання, надавати індивідуальну допомогу окремим дітям, не відволікаючи інших.

В організації навчального процесу в класах з індивідуальною формою навчання актуальними є технології індивідуальної підтримки, теоретичною основою яких стали ідеї представників гуманістичної психології. Зокрема, К. Роджерс вважає основним завданням педагога допомагати дитині в її особистісному зростанні. Педагогіка, на його думку, це своєрідна терапія, яка завжди повинна зберігати фізичне та психічне

здоров’я дитини. Учений стверджує, що вчитель може створити у класі потрібну атмосферу допомоги дитині, якщо буде керуватися такими положеннями: протягом навчального процесу демонструвати повну довіру до дітей; допомагати у формуванні та уточненні цілей та завдань, що стоять як перед класом загалом, так і перед кожним учнем зокрема, бути для учнів джерелом різноманітного досвіду та ін. У межах педагогічної взаємодії у класах з інклюзивною формою навчання це означає, що суб’єктом довіри вчителя є кожна дитина, незалежно від її психофізичного потенціалу. Реалізація технології індивідуальної підтримки у роботі з класом передбачає діагностично-моніторинговий супровід навчального процесу. Використовуючи різноманітні методи збору інформації (спостереження, анкетування, інтерв’ювання тощо) про навчальні досягнення учнів, їхнє вміння організувати роботу та будувати стосунки з однокласниками, учитель зможе помітити досягнення учнів в особистісному зростанні, виділити окремі проблеми. Фіксація такої інформації (про осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями) у спеціальних зошитах може стати вагомим чинником педагогічної підтримки дітей.

Використання зазначених технологій навчання у роботі з дітьми інклюзивного класу допомагає індивідуалізувати роботу з ними. Це пов’язано зі скороченням фронтальної роботи з класом; різним рівнем складності завдань; технологіями індивідуальної підтримки учнів.

Прийнятними для роботи у класах з інклюзивною формою навчання є ігрові технології. В освітньому процесі використовують театралізовані, ділові, рольові, комп’ютерні ігри. Специфіка класу передбачає певні вимоги до вибору ігрових технологій. Зокрема, при плануванні уроку в ігровій формі необхідно заздалегідь визначити ролі для кожного учня з урахуванням інтересів, можливостей, успішності; спрогнозувати

можливий розвиток сюжету; продумати план індивідуальної допомоги дитині на етапі як підготовки гри, так і її реалізації; підготувати підказки (інструкції). Реалізація ігрових прийомів і ситуацій ґрунтується на постановці дидактичної мети у формі ігрової задачі; організації навчальної діяльності відповідно до правил гри; застосуванні навчального матеріалу як засобу; впровадженні у навчальну діяльність елементів змагання. Ігрові технології можуть використовуватися для активізації та інтенсифікації навчального процесу, при засвоєнні теми і навіть розділу навчального предмету, як фрагмент заняття (вступ, пояснення, закріплення, вправи, контроль).

До методів навчання, які можна використати в класах з інклюзивною формою навчання, належить, зокрема, метод проєктів, що передбачає спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), результати якої оформлені так чи так. Суть методу проєктів полягає у наданні учням можливості самостійного засвоєння знань у процесі розв'язання практичних завдань або проблем, що вимагає інтеграції знань з різних предметних сфер. Метод проєктів як педагогічна технологія вміщає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю прийомів. Автором методу є Джон Дьюї. У наш час розрізняють чотири види проєктів: творчий (продуктивний), споживчий (підготовка екскурсій, ремонт одягу, взуття тощо), розв'язання проблеми, проєкт-вправа. Обов’язковим при використанні цієї технології є окреслення учителем етапів роботи над проєктом з виділенням обсягу роботи, реалізація педагогом контрольних функцій за результатами роботи, надання ним консультативної допомоги учням при роботі над проєктом, використання уроку для виконання окремих елементів проєкту. Можуть ставитися вимоги до форми його оформлення. Наприклад, як оформлення проєкту може пропонуватися форма дитячої книги. При використанні цієї технології в класах з інклюзивною формою

навчання своєрідним є оцінювання проєкту. Пріоритетними показниками оцінювання може бути ступінь самостійності при виконанні окремих дій (пошукових, оформлювальних тощо), виконавська дисципліна, дотримання графіка або порядку роботи; активність.

У освітньому процесі реалізується повною мірою таке: учні засвоюють зміст знань, оволодівають системою інтелектуальних і практичних навичок і умінь, набувають досвід творчої діяльності та опановують досвід емоційно-вольового ставлення до світу, до інших людей. Перевагами таких занять є можливість формувати навички цілепокладання і планування власної діяльності, увага до розвитку їх мотиваційної сфери, збагачення освітнього процесу позитивними емоціями, створення умов для прояву пізнавальної активності учнів; орієнтація на розвиток інтелектуальних умінь, на прищеплення навичок навчальної діяльності (а не лише на передачу навчальної інформації), освоєння компонентів навчальної роботи (навчальної задачі, навчальної дії, самоконтролю, самооцінки), підвищення ступеня самостійності в навчальній діяльності, реалізація стратегії співробітництва, поєднання фронтальної роботи з класом з груповими формами діяльності, створення атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі класу.

Проте індивідуалізоване навчання має і недоліки, до найважливіших з яких належать вимога працювати з невеликою кількістю учнів та їхня реалізація переважно у письмовій формі. Слід визнати, що індивідуалізоване навчання не здатне повністю замінити фронтальні форми роботи, залучити до них дітей з особливими освітніми потребами, якщо їхній психофізичний потенціал суттєво відрізняється від вікової норми, проблематично. Частково зазначену суперечність можна подолати за допомогою асистента вчителя, який може реалізувати індивідуалізацію навчання для окремих дітей у класі, тоді як учитель працює з іншими фронтально. Звісно, будувати

освітній процес для дітей з особливими освітніми потребами лише з використанням індивідуальних форм роботи недостатньо, адже вони навчаються разом із здоровими однолітками, а мета – засвоєння соціальних навичок на засадах співробітництва і партнерства, рівності прав та обов'язків. Особистісно орієнтований підхід при виборі технологій навчання має поєднуватися з соціально-орієнтованим. Лише гармонійне використання цих підходів оптимально забезпечить особистісний розвиток кожної молодої особи як неповторної особистості, успішного представника суспільства.

4.3. Соціальна парадигма як основа сучасної спеціальної освіти з позиції особистісного підходу

На нашу думку, цікавим видається проголошення особистісно орієнтованого підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами (який часто протиставляється соціально-орієнтованому) у закладах загальної освіти на основі визнання соціальної моделі інвалідності. На перший погляд, суперечність між ними відсутня. «Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [135]. Проте не все так однозначно. Особистісно орієнтований підхід передбачає концентрацію уваги педагога на формуванні цілісної особистості людини, турботу про розвиток не лише її інтелекту, громадянського почуття відповідальності, а й духовної особистості з емоційними, естетичними, творчими задатками і можливостями розвитку, тобто йдеться про розвиток дитини на основі врахування її інтересів. У межах соціальної моделі інвалідності, що грунтується на концепції громадянських прав,

визнаються інтереси не лише дитини, а й суспільства і держави, щодо яких особа з інвалідністю має виконувати певні обов'язки. На наш погляд, доречним у цьому випадку є визнання необхідності гармонійного поєднання особистісно орієнтованого і соціально-орієнтованого підходів.

Освіта здійснюється не лише в інтересах учнів, виходячи з їхніх особистісних смислів, установок, здібностей, життєвих принципів, ідеалів, але і в інтересах суспільного розвитку. У контексті соціально-орієнтованого підходу учень стає суб'єктом суспільної діяльності, в результаті якої відбуваються його саморозвиток, самовизначення і самореалізація з урахуванням векторів розвитку суспільства і держави. Звісно, внаслідок неоднорідності порушень в осіб з особливими освітніми потребами можливості їхньої самореалізації можуть суттєво відрізнятися, що необхідно враховувати педагогам, метою роботи яких є суб'єкт, що володіє сукупністю соціальних загальнокультурних, ціннісно-світоглядних, творчо-пізнавальних, предпрофесійних та інформаційно-комунікативних компетенцій, які дають йому змогу включатися в соціальні відносини, вибудовувати успішні поведінкові стратегії і практики. Формування і розвиток громадян зі сформованим гуманістичним світоглядом відповідає викликам сучасного соціуму і гарантує його подальший сталий розвиток при прискоренні процесів інтеграції та глобалізації.

На становлення таких громадян, незалежно від їхнього психофізичного потенціалу, впливає зміст освіти, який сприяє формуванню потреб, мотивів, інтересів, ідеалів, переконань та подальшому професійному самовизначенню. Звісно, успіхи освіти з питань самореалізації дітей з особливими освітніми потребами, як і їхніх здорових однолітків, необхідно оцінювати не лише у межах освітніх закладів, а й поза ними, адже успішність шкіл – це успішність їхніх випускників. Основним показником успішного залучення осіб з порушеннями фізичного,

психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями до соціуму виступає рівень їхньої самореалізації, що передбачає втілення у життя особистих планів, прагнень і творчих задатків цих людей. Від успішності самореалізації багато в чому залежить ставлення цих осіб до суспільства і свого місця у ньому. Найпоширенішими у людей цієї категорії є трудова, творча, спортивна, політично-громадська самореалізація, що, безперечно, слід враховувати під час їхнього навчання в закладах освіти.

1.Трудова самореалізація.

Залучення громадян цієї категорії до трудової діяльності актуальне як для них самих, так і для держави, адже у такому випадку зменшується навантаження на бюджет держави, поліпшується життєвий рівень цих осіб, збільшується їхня платоспроможність, можливість самореалізації. Така практика характерна для багатьох країн. Наприклад, у Великобританії працюють 40 % громадян, які мають порушення здоров'я, у Китаї – 80 %, Італії – 55 %, Швеції – 60 %, США – 29 %. В Україні працюючих осіб з інвалідністю нараховується приблизно 20 % (443 тис..) [298]. Великого значення в цій ситуації набуває освіта з інклюзивною формою навчання, яка покликана створювати рівні умови для підготовки дітей з різними психофізичними можливостями. Цей різновид освіти актуалізується ще й тому, що чисельність осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями зростає. Якщо на початку 90-х років XX століття загальна чисельність цих людей в Україні становила приблизно 3 % усього населення (1,5 млн осіб), то станом на 2016 рік їхня чисельність дорівнювала приблизно 6 % усього населення (2,56 млн осіб, у тому числі приблизно 130 тис. дітей) [111]. Значна частина цих дітей навчаються у спеціальних навчальних закладах або не отримують освіту взагалі. В освітніх закладах здійснюється профорієнтаційна робота, яка покликана розв'язувати завдання

виявлення і прогнозування розвитку професійних здібностей і нахилів цих дітей у зв'язку з тим, що вони мають певну низку протипоказань до спеціальностей, а також існує обмежена кількість закладів професійної освіти, де вони можуть навчатися.

В Україні установами, у яких працюють особи з інвалідністю, що виникла внаслідок психічних захворювань та порушень розумового розвитку, найчастіше є лікувально-виробничі підсобні господарства та спеццехи, організовані при психоневрологічних інтернатах та диспансерах. У цих закладах чоловіки з інвалідністю займаються картонажно-палітурною, слюсарною, столярною роботою, лозоплетінням, соломоплетінням, художньо-прикладною роботою (випалювання, різьблення по дереву), жінки – виготовленням штучних квітів, плетінням, шиттям, картонажно-палітурною, також художньо-прикладною роботою (вишиванням, рукоділлям). Майстерні для людей з інвалідністю працюють при допоміжних школах-інтернатах, спеціалізованих професійно-технічних училищах, центрах медичної, професійної (трудової) реабілітації, у яких здійснюється навчання осіб зазначеної категорії основних трудових навичок. Для цих людей громадськими організаціями організовуються майстерні (гуртки) при центрах денного перебування. Тут виготовляються та декоруються свічки, вироби із паперових відходів, каменю, повстини, вітальні листівки тощо. Частина людей зазначеної категорії в Україні, особливо з простим порушенням психіки та легкими порушеннями розумового розвитку, могла б працювати на відкритому ринку праці за умов сприяння в їхній адаптації на робочому місці з боку спеціально підготовлених фахівців. Такий вид зайнятості, що останнім часом поширюється у зарубіжних розвинених країнах світу, має назву «суппортивна» або «підтримувана» зайнятість. Підтримувана зайнятість є формою професійної реабілітації, в межах якої відбувається працевлаштування людей з психічними захворюваннями та порушеннями розумового розвитку на

відкритому ринку при можливому супроводі спеціально підготовлених фахівців.

Підвищенню конкурентоспроможності осіб з інвалідністю на ринку праці сприяє також запровадження при центрах (соціально-економічних підприємствах – СЕП), у яких облаштовують транзитні робочі місця, тобто там протягом року працюють особи з інвалідністю – випускники центру за набутою професією на умовах оплачуваної зайнятості. Після завершення року роботи на транзитних робочих місцях ці особи, отримавши виробничі навички, стають конкурентоспроможними на відкритому ринку праці, та, відповідно, поступаються своїми транзитними робочими місцями іншим випускникам. Проте, якщо станом на 1 січня 2010 року у країні функціонувало тридцять шість СЕП при дванадцяти центрах професійної реабілітації, то вже на 1 січня 2012 року при шести міжрегіональних центрах професійної реабілітації (у містах Вінниця, Євпаторія, Краматорськ, Луганськ, Львів, Чернівці) діяло лише двадцять чотири такі підприємства, орієнтовані на виробництво технічних засобів реабілітації, рекламно-поліграфічної продукції; виготовлення сувенірів; обслуговування комп’ютерної техніки; приготування комплексних обідів і кондитерських виробів; ремонт і пошиття взуття, одягу; проведення медичної діагностики тощо. На таких підприємствах було створено шістдесят два постійні і п’ятдесят дев'ять транзитних робочих місць для осіб зазначеної категорії [250]. Слід зауважити, що діяльність цих підприємств ускладнюється, позаяк питання їхнього функціонування недостатньо регулюється законодавчо.

Якщо головними обмеженнями молоді без інвалідності при доступі до зайнятості є відсутність або недостатній досвід роботи, то у молоді з інвалідністю до цих обмежень додається ще й стан здоров’я. В Україні вживаються заходи щодо забезпечення доступу осіб зазначеної категорії до відкритого ринку праці. Так,

за даними Центрального сховища баз даних Мінсоцполітики на 1 січня 2012 року, чисельність молодих громадян з інвалідністю в Україні (тобто осіб у віці від 18 до 35 років) становила 336 980 осіб (197 219 чоловіків та 139 761 жінок), з яких 93 754 особи, або 27,8 % – працюючі молоді особи з інвалідністю. Найбільша частка зайнятих молодих осіб зазначеної категорії була в м. Київ, Донецькій, Дніпропетровській, Львівській та Одеській областях.

Існує ще одна можливість трудової самореалізації для людей з інвалідністю – надомна праця. Завдяки своїм організаційним особливостям вона виступає однією із прийнятних форм зайнятості для цих людей, особливо для тих із них, хто мають тяжкі порушення здоров'я. Водночас слід констатувати той факт, що в Україні на державному рівні не впроваджуються активні заходи щодо розвитку для осіб цієї категорії надомної форми організації праці. Варто зауважити, що багато осіб з інвалідністю мають бажання працювати саме у таких умовах. Так, проведене у 2010 році представниками ДУ науково-дослідного інституту соціально-трудових відносин соціологічне опитування майже трьох тисяч осіб з інвалідністю свідчить, що для 54,3 % з них відсутність роботи на ринку праці на прийнятних умовах її організації є перепоною для їхньої інтеграції до суспільства. При цьому найбільш актуальним цей бар'єр є для людей з I групою інвалідності, а за видами захворювання – для людей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та слуху. Дослідницька робота українських науковців підтверджує, що особам з інвалідністю доступне виконання вдома приблизно 170 видів робіт [250].

2. Творча самореалізація.

Творча діяльність – це вид діяльності, в якому найліпше репрезентовано творчий підхід, а той обсяг, в якому людина може його виявити, залежить від складу особистості, звичок, особливостей життєвого шляху [235, 312]. Об'єднання всіх сутнісних сил людини, прояв її особистісних особливостей у

творчості сприяють розвитку індивідуальності, розвивають, разом із загальними для багатьох ознаками, її унікальні і неповторні риси. Цей вид діяльності доступний багатьом особам з інвалідністю.

В історії людства чимало осіб з інвалідністю реалізували себе у мистецтві і стали відомими. Давньогрецького поета Гомера, автора «Одіссеї» і «Іліади», часто описують як сліпого, причому фізична недуга поета не стала для нього перешкодою при створенні яскравих образів і ніяк не вплинула на визнання його сучасниками. Відомими письменниками й поетами з інвалідністю є Франциско де Гойя, Джон Мільтон, лорд Гордон Байрон та ін. Серед письменників і поетів були як особи з інвалідністю від народження (Юлія Жадовська), так і особи, які набули інвалідність унаслідок травми чи поранення (Едуард Асадов, Микола Олексійович Островський). Незважаючи на інвалідність, всесвітньо відомими стали мексиканська художниця Фріда Кало, хвора на поліомієліт, і Анрі де Тулуз-Лотрек, чиї ноги після травми перестали рости. Австрійський композитор Людвіг Ван Бетховен був глухим, проте це не завадило йому стати відомим композитором. Сучасні музичні групи, що складаються частково або повністю з осіб з інвалідністю, користуються популярністю в різних країнах світу. До таких колективів належать англійська «The British Paraorchestra», німецька «Station 17», чеська «The Tap Tap» та ін. Деякі музиканти й актори перекладають і виконують пісні жестовою мовою глухонімих. Це артисти ансамблю «Коляда-театру», актор і співак Олексій Знаменський – актор зі зниженим слухом, що виконує пісні на мові жестів. Всесвітньо відома артистка театру Сара Бернар, яка втратила ногу, не перестала виступати на сцені. Інвалідність як фізична, так і психічна, нерідко зображується в художніх фільмах («Аватар», «Форрест Гамп», «Пролітаючи над гніздом зозулі», «Людина дощу», ««Я Сем» та ін.), проте в більшості випадків особу з інвалідністю грає актор, що не має

інвалідності в реальному житті. Єдиною глухою актрисою, що в 1987 році отримала премію «Оскар» за кращу жіночу роль у фільмі «Діти меншого бога», є Марлі Мелін. Творчість може виступати фактором успішної самореалізації особистості. По-перше, сам процес творчості може сприяти частковій або повній компенсації обмежень життєдіяльності незалежно від ступеня характеру порушення. По-друге, творчість може розвивати саму людину, не лише в духовному плані, а й у фізичному. По-третє, творчість – це, свого роду, спосіб комунікації, за допомогою якого люди з особливими освітніми потребами можуть доносити до інших свої думки, ідеї, почуття, досвід.

Наукова діяльність також сприяє самореалізації осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями. Науковою діяльністю може успішно займатися майже кожна людина цієї категорії зі збереженим інтелектом. Серед осіб з інвалідністю є чимало видатних науковців, до яких можна віднести лауреата Нобелівської премії – фізика-теоретика Стівена Вільяма Хокінга, який був паралізований унаслідок хвороби моторних нейронів, основоположника теоретичної космонавтики. Костянтина Ціолковського, у якого було зниження слуху, засновника імпульсної рентгенографії з повним порушенням зору Веніаміна Цукермана, лауреата Нобелевської премії, математика Джона Форбса Неша-молодшого, що хворів на шизофренію та ін. У 1994 році О. Суворов, що втратив зір і слух, захистив кандидатську дисертацію з проблеми саморозвитку особистості в екстремальних умовах сліпоглухоти. А через два роки він успішно захистив докторську дисертацію «Людяність як фактор саморозвитку особистості». У його роботі представлена оригінальна методика особистісної самореабілітації дітей з інвалідністю. З 1977 року Олександр Васильович працював в НДІ загальної та педагогічної психології Академії педагогічних наук СРСР (НДІ ОПП АПН СРСР; сьогодні – у Психологічному

інституті Російської академії освіти, ПІ РАО). З 1996 року – доцент, з 1999 року – професор кафедри педагогічної антропології Університету Російської академії освіти. У 1961 році успішно захистила дисертацію за темою «Як я сприймаю навколишній світ» сліпоглухоніма О. Скороходова. Після захисту дисертації вона працювала в науково-дослідному інституті дефектології Академії педагогічних наук, вела роботу з навчання і виховання сліпоглухонімих дітей.

3. Самореалізація у спорті.

Важливе значення у самореалізації осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями має спорт. У спортивній діяльності закладені значні можливості для творчого прояву сил і здібностей людини. Спорт служить своєрідним видом діяльності, що дає змогу виявити і перевірити людські можливості, шляхи їх вдосконалення. Це зазначено в багатьох публікаціях, у тому числі в статті американського лікаря Ернста ван Аакена, який, зокрема, зазначав, що спорт як заняття фізичними вправами, тренування м’язів, вимагає значних вольових зусиль, а тому дозволяє особам з інвалідністю будь-якої категорії настільки розвинути «певні функції свого тіла, що помилки і неможливість інших функцій майже не помічаються» [92, 8–11]. Заняття спортом передбачають здоровий спосіб життя, правильне харчування, дотримання режиму праці та відпочинку, дають можливість розважитися, відволіктися від сумних думок, викликаних станом інвалідності. Усе це допомагає особі з інвалідністю підтримувати й поліпшувати свій фізичний стан і самопочуття. Водночас спорт сприяє інтеграції цієї людини у суспільне життя, спочатку в коло друзів і родини, деколи стає професією. Спорт сприяє активізації комунікативних контактів з іншими людьми.

З огляду на можливості спорту для соціальної інтеграції людей з певними порушеннями у руховій або інтелектуальній функціях, в Україні останніми роками організують невеликі

спортивні змагання, на базі яких згодом проводять такі масштабні змагання, як Параолімпійські ігри та ін. У 1993 році згідно з рішенням КМУ було створено Український центр з фізичної культури і спорту осіб з інвалідністю «Інваспорт» та двадцяти семи його регіональних центрів з метою розвитку фізичної культури та спорту для людей зазначеної категорії. До Всеукраїнської системи закладів з фізичної культури і спорту осіб з інвалідністю «Інваспорт» входили Укрцентр «Інваспорт», двадцять сім регіональних центрів «Інваспорт», сто три відділення регіональних і міських центрів, двадцять шість дитячо-юнацьких спортивних шкіл для дітей з інвалідністю, сто шістдесят вісім фізкультурно-оздоровчих клубів. Охоплено фізкультурно-реабілітаційною та спортивною роботою понад тридцять тисяч осіб з інвалідністю України з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, наслідками ДЦП, порушеннями розумового і фізичного розвитку, серед яких культивується і розвивається сорок видів спорту, в тому числі серед осіб з інвалідністю з порушеннями слуху – 26, порушеннями зору – 19, опорно-рухового апарату – 23, порушеннями розумового і фізичного розвитку – 17. Приблизно 19 тис. осіб з інвалідністю займаються в спортивних секціях та ДЮСШІ, з них – 7 тис. осіб – з порушеннями слуху, 2,5 тис. осіб – з порушеннями зору, 6,0 тис. осіб – з ОРА та наслідками ДЦП, 3,2 тис. осіб – з порушеннями розумового і 171 фізичного розвитку. Найпопулярнішим видом спорту для них залишається легка атлетика, якою займаються понад 3,2 тис. осіб, футболом – 2,1 тисю настільним тенісом – 1,9 тис., плаванням – приблизно 1,6 тис., волейболом – приблизно 1,0 тисячі. У вибіркових змаганнях Всеукраїнської Спартакіади серед дітей з інвалідністю «Повір у себе» в усіх регіонах України взяли участь понад 20 тис. дітей з інвалідністю [250].

З початку 2013 року спортсмени з інвалідністю брали участь у 53 всеукраїнських змаганнях, проведено 187 навчально-

тренувальних зборів для членів збірних команд серед цих спортсменів та 15 навчально-тренувальних зборів за кордоном. Відповідно до Єдиного календарного плану фізкультурно-оздоровчих і спортивних заходів у 2013 році (станом на 8 листопада 2013 р.) спортсмени з інвалідністю брали участь у 68 міжнародних заходах, у тому числі у XXII літніх Дефлімпійських іграх, 18 чемпіонатах світу, 11 чемпіонатах Європи, 14 Кубках світу, 26 міжнародних турнірах), на яких спортсменами з інвалідністю з України здобуто 188 золотих, 177 срібних і 165 бронзових медалей. Фінансування витрат, пов'язаних з участю спортсменів України у літніх Дефлімпійських іграх, чемпіонатах світу та Європи, проведення всеукраїнських заходів протягом року здійснювалися за відповідними бюджетними програмами за кошти Державного бюджету України. Важливу роль у розвитку фізичної культури, спорту та реабілітації осіб з інвалідністю відіграє Західний реабілітаційно-спортивний центр у Львівській області, в якому створено необхідні умови для безперешкодного доступу осіб з інвалідністю всіх нозологій до занять фізичною культурою, спортом і фізкультурно-спортивною реабілітацією.

Слід зазначити, що лише протягом 2013 року проведено 72 навчально-тренувальні збори для спортсменів збірних команд України, 15 чемпіонатів України з видів спорту осіб з інвалідністю та 9 реабілітаційно-спортивних зборів для осіб цієї категорії. Так, на XIV Паралімпійських іграх (м. Лондон, Велика Британія, 2012 рік) українські спортсмени з інвалідністю зайняли 4 загальнокомандне місце, завоювавши 84 медалі, з яких – 32 золоті, 24 срібні та 28 бронзових. На X зимових Паралімпійських іграх (Ванкувер, Канада, 2010 р.) українські спортсмени з інвалідністю зайняли 3 загальнокомандне місце, здобувши 19 медалей, у тому числі 5 – золотих, 8 – срібних і 6 – бронзових. На XXI літніх Дефлімпійських іграх (Тайпей, Тайвань, 2009 р.) українські спортсмени з інвалідністю отримали такі результати: 2

загальнокомандне місце та 67 медалей, у тому числі 20 – золотих, 22 – срібних і 25 – бронзових.

Відповідно до ст. 40 ЗУ «Про реабілітацію інвалідів в Україні», дорослим особам з інвалідністю та дітям з інвалідністю послуги з фізкультурно-спортивної реабілітації реабілітаційними установами державної і комунальної форм власності надаються безкоштовно. Проте на практиці більшість з них не можуть займатися спортом через відсутність у населеному пункті, де вони мешкають, спортивних закладів та/або непристосованість їх до потреб таких людей Це було з'ясовано за результатами соціологічного опитування, проведеного ДУ науково-дослідного інституту соціально-трудових відносин у 2010 році серед майже 3 тис. людей з інвалідністю. Актуальність цього бар'єру відзначили респонденти з порушенням функцій опорно-рухового апарату та з порушенням зору – 60,7 % та 57,7 % опитаних [244, 21]. Крім того, згідно з офіційною інформацією, наданою «Інваспортом», не всі спортивні споруди (особливо басейни) надаються особам з інвалідністю для занять фізичною культурою і спортом, а також для проведення фізкультурно-спортивних заходів на безкоштовній основі або на пільгових умовах. Так, наприклад, плавальні басейни у таких областях, як Полтавська та Дніпропетровська, де готуються до змагань майже всі плавці національної збірної команди спортсменів з інвалідністю, надаються за великі кошти: 105,5 тис. грн та 109,0 тис. грн за рік відповідно. Ще в семи областях тренувальні заняття спортсменів з інвалідністю у плавальних басейнах оплачувались регіональними центрами «Інваспорт».

Варто наголосити, що значна робота щодо залучення людей з інвалідністю (передовсім, молоді) до спортивного життя проводиться також МОН. Так, 7 учнів ДНЗ «Одеський центр професійно-технічної освіти», які увійшли до складу збірної Одеського обласного центру з фізичної культури та спорту осіб з інвалідністю «Інваспорт», брали участь у фінальному турнірі

чемпіонату України з футболу серед спортсменів з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями. Обігравши команди семи областей України, Одеська команда стала чемпіоном України 2011 року.

Для систематизації спортивної роботи з 2005 року щороку Всеукраїнською організацією інвалідів «Союз організацій інвалідів України» проводиться Всеукраїнська спартакіада. За дев'ять років у ній взяли безпосередню участь 1 715 спортсменів з інвалідністю. Перед кожною Спартакіадою проходять змагання на обласних рівнях, а раніше – в районних організаціях осіб з інвалідністю. Кожного року понад 30 тисяч осіб зазначеної категорії мають змогу долучитися до цього заходу. Розвиток цієї програми продовжується, вносяться нові, нетрадиційні види змагань, у тому числі присідання, городки, дартс, нарди, метання м'ячів, стрибки в довжину з місця тощо [250].

4. Самореалізація у навчанні.

Отримання освіти, навчання у закладах професійної освіти не є самореалізацією як такою, проте служить стартовим майданчиком для цього. Отримання освіти передбачає оволодіння певною професією, сприяє подальшому працевлаштуванню, кар'єрному зростанню, основою для наукової діяльності, що є реалізацію особистісного потенціалу осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями.

В Україні право на вищу освіту для громадян, зокрема й осіб з особливими потребами, закріплене в Конституції України, законах «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні» та ін. Отже, на законодавчому рівні в Україні визнане право осіб з інвалідністю на освіту на основі рівності можливостей з іншими громадянами. У Державній цільовій програмі «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року» [246] вказується, що

розв'язання проблеми реалізації прав і задоволення потреб осіб з інвалідністю, поліпшення умов їхньої життєдіяльності здійснюється згідно з Конвенцією про права інвалідів. Також у цьому документі було заплановано збільшити чисельність дітей з інвалідністю, які навчаються у дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних і закладах вищої освіти, до 2015 року – до 107 тис. осіб, до 2018 року – до 122 тис., до 2020 року – до 138 тис. осіб (щороку на 5 тис. осіб); забезпечити зростання чисельності осіб цієї категорії, які залучені до трудової діяльності, до 2015 року – до 706,2 тис. осіб, до 2018 року – до 750,3 тис., до 2020 року – до 794,6 тис. осіб (щороку на 14–15 тис. осіб) [246]. Державна цільова програма втілюється у життя. За даними щорічного статистичного бюлетеня державної статистичної служби України, у закладах вищої освіти навчалися 14 752 студенти з інвалідністю, з них: 11 141 студент – в університетах, академіях, інститутах та 3 611 студентів – у коледжах, технікумах, училищах [144, 31–34]. Реалізація права на освіту є запорукою успішної соціалізації та адаптації людини у житті, важливою умовою працевлаштування та участі у всіх сферах життя суспільства.

5. Ще однією дієвою формою самореалізації особистості з особливими освітніми потребами є участь в різних громадських об’єднаннях.

В Україні нині налічується приблизно двадцять вісім тисяч громадських об’єднань, понад п’ять тисяч організацій зосереджують свою діяльність на проблемах осіб з інвалідністю. Найбільша кількість працює у Києві, Дніпропетровській, Донецькій, Львівській областях. Громадські організації об’єднують цих людей за нозологіями (Всеукраїнська громадська організація онкоінвалідів «Спілка онкоінвалідів», Українське товариство глухих, Українське товариство сліпих та ін.); віковими, статевими, професійними ознаками (Всеукраїнська громадська організація студентів-інвалідів «Гаудеамус»,

Громадська організація жінок-інвалідів «Донна» та ін.). В Україні діють об'єднання осіб з інвалідністю серед військовослужбовців і ветеранів війни (Всеукраїнська організація інвалідів війни та Збройних сил, Громадська організація інвалідів збройних сил «Прометей», Київське товариство інвалідів локальних війн – ветеранів військової розвідки, бойових дій в Афганістані та інших країнах). Головною метою діяльності громадських об'єднань є сприяння органам державної влади та іншим громадським організаціям у здійсненні заходів, спрямованих на охорону здоров'я та соціальний захист осіб з інвалідністю і їхніх сімей. Громадський рух осіб з інвалідністю в Україні сприяє розвитку діяльності об'єднань людей серед осіб, що постраждали унаслідок аварії на Чорнобильській АЕС (Український національний фонд допомоги інвалідам Чорнобиля, Міжнародна конференція інвалідів Чорнобиля, Міжнародний фонд інвалідів Чорнобиля «Чорнобиль – Надія» та ін.), які створені з метою захисту та соціальної реабілітації цих осіб.

***

Становлення особистості дітей, у тому числі й тих, хто має особливі освітні потреби, органічніше відбувається на основі синтезу особистісно орієнтованого та соціально-орієнтованого підходів. З огляду на те, що людина – це цілісна єдність біологічного, психічного і соціального рівнів, які формуються з двох джерел – природного та соціального, спадкового і набутого, єдність біологічного, психічного та соціального, на основі якої виникає нова якість – особистість, при її становленні не менш доцільним є не лише особистісно орієнтований підхід, згідно з яким освіта покликана сприяти становленню кожної дитини як особистості, а й соціально-орієнтований підхід, який гарантує відтворення суспільства, забезпечує виконання соціального замовлення, сприяє формуванню людини соціальної. Самореалізація є важливою потребою людини як здорової, так і особи з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального

розвитку та з сенсорними порушеннями. При цих підходах можуть використовуватися різні методи, типи діяльності, форми виховання, зміст навчання. Головне, щоб у результаті такої діяльності учні набували позитивного соціального досвіду, освоювали нові соціально значущі ролі, схвалювані суспільством поведінкові практики й різноманітні продуктивні способи соціальної взаємодії.

Обов'язковою умовою успішності становлення учня як особистості є розвиток його суб'єктності на основі співпраці з педагогами, однолітками та іншими людьми. Становлення суб'єктності особистості, усвідомлення, осмислення учнем свого «Я» у рамках прогнозованої ціннісно-орієнтованої смислової діяльності в контексті майбутнього професійного самовизначення, участі у житті суспільства – важливі методологічні та методичні засади формування майбутнього громадянина, успішної особистості, здатної до самореалізації у суспільстві. Найбільш прийнятними формами самореалізації для осіб з особливими освітніми потребами, які сприяють їх інтеграції в суспільне життя, є творча, спортивна, наукова діяльність, участь у громадських об'єднаннях, а також отримання освіти, можливе освоєння певної професії і подальше працевлаштування.

РОЗДІЛ 5.
КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ТА АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХОДИ ДО ПОДОЛАННЯ СУПЕРЕЧНОСТЕЙ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

5.1. Аксіологічний підхід до подолання суперечностей розвитку спеціальної освіти

Сучасний світ переживає докорінну зміну підходів соціокультурної політики загалом та освітньої зокрема. Перехід від індустріальної до постіндустріальної цивілізації супроводжується переглядом звичних уявлень про людину, світ, зміну ціннісних орієнтацій. Одна з таких орієнтацій – визнання права кожної людини на повагу та прийняття її індивідуальних особливостей іншими людьми – знайшла своє втілення в реальній можливості людей з особливими освітніми потребами навчатися не лише в спеціальних, а й загальноосвітніх закладах. У 60–70-х роках ХХ століття вперше в історії людства статус людей зазначеної категорії був прирівняний до статусу здорових людей. Уявлення про цінності свободи, рівні права, визнання людської гідності стали для них аксіологічними засадами теорії і практики освіти.

Аксіологічний вимір змін у сфері освіти актуалізує вибір однойменного підходу як методологічної основи інклюзії, що уможливлює розглянути освіту як соціокультурний феномен, який знаходить вираження у гуманістичних ідеях сучасності, та окреслити суперечності ціннісного характеру в освітній галузі. А таких суперечностей чимало. Зокрема, С. Альохіна зазначає, що проблема інклюзивної освіти не може бути розв'язана локально, позаяк неможливо створити належні умови для дітей з особливими освітніми потребами і не створити багатого й різноманітного освітнього середовища для інших учнів. Упровадження інклюзивних ідей орієнтоване на зміну ціннісних засад освіти, розв'язання питань соціального права кожного жити

у суспільстві і бути його повноцінним учасником. Сьогодні освіта з інклюзивною формою навчання розвивається щодо дітей з особливими освітніми потребами. При такому напрямі розвитку ідея інклюзії трактується звужено до трактування цього поняття у висновках 48-ї сесії Міжнародної конференції ЮНЕСКО «Інклюзивна освіта: шлях в майбутнє» (Женева, 2008 року), згідно з яким інклюзивна освіта – це цілісний феномен, що передбачає рівний доступ до якісної освіти для всіх, при повазі до різноманітності та різних потреб і здібностей. Спрощення породжує численні суперечності між спеціальною та загальною освітою, приводячи до незворотних рішень, пов'язаних з оптимізацією спеціальних шкіл [6, 20–31]. В. Григоренко зосереджує увагу на інших суперечностях, а саме на суперечності між розбудовою нової парадигми освіти, що базується на цінностях інклюзивного суспільства, та високою стабільністю старої – сегрегаційної, для подолання якої недостатньо лише державного унормування інклюзивного навчання, видання значної кількості методичних посібників і вказівок, натомість нагально потрібні кардинальні зміни у ставленні суспільства до осіб з особливими освітніми потребами. Крім того, нею відзначається суперечність між державним унормуванням інклюзивного навчання, неухильним включенням його в освітню практику та недостатньою розробленістю шляхів підвищення інклюзивної компетентності педагогів як суб'єктів консолідації зусиль працюючих учителів і адміністрації, учнів, їхніх батьків, громадськості щодо ідей та цінностей «включеного» навчання дітей зазначеної категорії у загальноосвітніх школах [71, 215–222]. Загалом і в цьому випадку йдеться про суперечність, що ґрунтується на інноваційному аксіологічному розумінні освіти загалом та інклюзивної форми навчання зокрема.

У контексті аксіологічного виміру суперечностей спеціальної освіти нами проводилось анкетування, учасникам якого пропонувались такі питання:

1. Чи можна побудувати успішну освіту з інклюзивною формою навчання без кардинальних змін у ставленні суспільства до осіб з особливими освітніми потребами?
2. Чи слід створювати належні умови навчання лише для дітей з особливими освітніми потребами, не удосконалюючи при цьому освітнього середовища для інших дітей?
3. Чи сприяє школа з інклюзивною формою навчання формуванню високоморальної особистості?
4. Чи вважаєте ви, що діти з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями і без них, навчаючись разом, краще підготовлені до співіснування у суспільстві?
5. Чи повинна держава забезпечити засвоєння особами з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями за місцем проживання комунікативних навичок?
6. Чи слід державі в умовах фінансово-економічної кризи піклуватися про доступ для дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями до театрів, магазинів, служб тощо?

На перше питання майже всі респонденти відповіли «ні» (74 %). 16 % опитуваних дали позитивну відповідь, обґрунтовуючи: «невже треба чекати зміни у ставленні суспільства до осіб зазначеної категорії?», «не завжди успішними є всі сфери суспільства». 20 % опитуваних не визначились з відповіддю.

На друге питання «так» відповіли 42 % опитуваних, додаючи такі зауваження: «особливі умови навчання потрібні для дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями», «деякі з цих умов, наприклад, підручники з азбукою Брайля звичайним дітям не потрібні». 32 % респондентів вважають, що освітнє середовище слід організовувати для всіх дітей, та обґрунтовують свої

відповіді так: «лише в єдиному освітньому середовищі можлива інклюзія», «у школі має бути рівність умов». Решта учасників опитування не визначились з відповіддю.

На третє питання більшість респондентів відповіли «так» (78 %) з такими коментарями: «будь-яка школа виховує високоморальних особистостей», «спілкування дітей з різними освітніми потребами робить їх добрішими». 42 % опитаних обрали відповідь «ні», обґрунтовуючи це тим, що «випускниками шкіл є діти по-різному виховані – і з особливими освітніми потребами і без».

На четверте питання 48 % учасників відповіли «так», зазначаючи, що «це можливо, оскільки діти з особливими освітніми потребами будуть мати досвід спілкування зі звичайними людьми». 12 % респондентів дали негативну відповідь, додаючи, що «діти у школах з інклюзивною формою навчання мають не так уже багато досвіду спілкування зі звичайними дітьми і спілкуються переважно з асистентами вчителя чи вчителем». Решта учасників анкетування не визначились з відповідями.

На п’яте питання майже всі респонденти відповіли «так» (86 %). Негативну відповідь дали 24 % опитаних, обґрунтовуючи свій вибір такими аргументами: «держава може забезпечувати засвоєння комунікативних навичок особами з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями там, де є можливість це зробити».

На шосте питання майже всі респонденти відповіли «так» (82 %), лише деякі (16 %) обрали «свій варіант» і додали, що «при організації доступу до всіх служб у держави може не вистачити грошей».

Оскільки виділені дослідниками суперечності стосуються ціннісного аспекту освіти, вони мають розв'язуватися у межах аксіологічного підходу так само, як і проблеми, які окреслюються у відповідях респондентів проведеного нами опитування.

Серед суперечностей нами було виділено, на наш погляд, як домінантну суперечність між необхідністю впровадження інклюзивної форми навчання на гуманістично ціннісній основі і проблематичністю втілення цього на практиці, пошуки підходів до розв'язання якої варто здійснювати в аксіологічному вимірі.

Ціннісна природа освіти є предметом вивчення у науковій літературі, в межах якої дослідники вважали аксіологічний підхід методологічною основою освітньої практики, оскільки завдяки йому зазначений різновид діяльності набуває ціннісної спрямованості (Є. Бондаревська, С. Кульневич, В. Сластьонін та ін.) [32; 279; 3–8; 157], та визначення ціннісного потенціалу освіти (В. Андрущенко, С. Булдаков, Б. Гершунський, І. Зязюн, А. Кавалеров, С. Кримський, В. Кумарін, В. Лутай, В. Шинкарук та ін.).

Категорія «цінність» у дослідженнях зазвичай виступає як методологічний орієнтир, який визначає сутність аксіологічного підходу – органічного та необхідного компонента осмислення сталого соціального розвитку, взаємодії пізнання та ціннісної свідомості (В. Бойко, Г. Вижлєцов, М. Каган, Ю. Плюснин) є важливою складовою в контексті феноменології ціннісних систем особистості (М. Алексєєв, М. Бобнєва) і формування тезаурусу нової освітньої парадигми (Н. Воскресенська, Н. Крилова, З. Малькова). Аксіологічний (ціннісний) підхід передбачає вихід за межі педагогічного знання, актуалізує звернення до однієї з фундаментальних дисциплін – аксіології. Безумовно, це вчення принесло неоціненну користь галузям пізнання, зокрема, педагогіки, без нього необґрунтованою була б виховна функція освіти, непереконливими – гуманістичної парадигми. Актуальність цього підходу пов’язана з особливостями динаміки соціокультурного розвитку освіти, стрімкими змінами загальної картини сучасності. Доречність зумовлена тим, що в його межах освіта трактується як соціокультурна цінність. Без освіти був би

неможливим не лише прогресивний розвиток сучасної цивілізації, а й людства загалом. У контексті зазначеного підходу важливо з'ясувати, яке місце та яку роль освіта загалом або одна з її підсистем зокрема, спеціальна освіта та інклюзивна форма навчання, займають у суспільстві, яким є їхній аксіологічний статус. Адже саме від цього багато в чому залежить успішний розвиток конкретного соціуму, в якому освіта має розглядатися як стратегічний ресурс [295, 427].

Уперше питання про цінності було поставлене Сократом, який сформулював його у відповіді на питання про те, що є благом. На його думку, благом є реалізована цінність – корисність, що уможливлює трактувати цінність і корисність як дві сторони однієї і тієї самої медалі. Сьогодні категорія «цінність» тлумачиться інакше. Д. Леонтьєв визначає «цінність» як «ідеальну модель належного» (бажаного), яка відображає досвід життєдіяльності соціальної спільності, присвоєну та інтеріоризовану суб'єктом у процесі його участі в суспільній практиці, яка вказує напрям бажаного перетворення дійсності суб'єктом і виступає іманентним джерелом життєвих сенсів, яких об'єкти і явища дійсності набувають у контексті належного. Змістотвірна функція особистісних цінностей має вияв як у ситуаціях мотивотворення – вибору спрямованості актуальної діяльності, так і в створенні інших смислових структур [165, 13–25]. Змістом особистості, за В. Мясищевим, є сукупність відносин до предметного змісту досвіду людини і пов'язана з цим система цінностей [196, 35–38]. Цінності суб'єкта В. Мясищев позначав як реалізований у суб'єкт-об'єктній взаємодії план особистісних ставлень. Серед прийнятих у суспільстві цінностей кожен індивід вибирає найбільш важливі для себе та орієнтується на них. Дослідження проблеми цінностей, що проводилися в нашій країні і за кордоном (А. Здравомислов, К. Давидова, І. Кон, О. Леонтьєв, Д. Леонтьєв, А. Маслоу, В. Мясищев, Н. Наумова, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, В. Ядов), показали, що ціннісні орієнтації є

найважливішими компонентами структури особистості, які засвоюються нею у процесі її становлення і розвитку. Цінності – це соціальний феномен, який існує в межах діалектичної взаємодії «суб'єкт – об'єкт», є важливою сполучною ланкою між особистістю, її внутрішнім світом і навколишньою дійсністю. Цінності мають двоїстий характер, вони соціальні, оскільки історично зумовлені, та індивідуальні, оскільки у їхніх межах зосереджений досвід конкретного суб'єкта. Цінності конкретної особистості формуються під впливом соціального середовища, особливостей тих соціальних груп, до складу яких ця особистість входить. Індивідуальні цінності – найважливіший компонент структури особистості, вони виконують функції регуляторів поведінки і виявляються у всіх областях людської діяльності. Система ціннісних орієнтацій, отже, є найважливішим психологічним фактором саморозвитку і особистісного зростання, визначаючи одночасно їх напрям і способи реалізації.

Основні концепції з аксіологічною проблематикою спираються на методологічні підходи, сформовані в контексті теорії цінностей [164, 4–36]. Серед цих концепцій можна виділити натуралістичний психологізм (Дж. Дьюї, Р. Льюїс, Дж. Перрі (згідно з цією концепцією головним у цінностях є корисність, а найбільшим недоліком зазначеної концепції – змішування цінностей з предметною реальністю); аксіологічний трансценденталізм (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт). За цією концепцією, цінність – це ідеальне буття, буття норми, яке співвідноситься не з емпіричною реальністю, а з нормативною свідомістю і не залежить від людських потреб і бажань, а головний недолік – неможливість розкрити взаємозв'язок цінностей і людської реальності), персоналістичний онтологізм (М. Шелер, Е. Гартман). Ці вчені припускали існування сфери цінностей незалежно від людини, а реальність цінностей гарантувалась «позачасовою аксіологічною серією Бога» (цьому підходу притаманний трансценденталізм) можна виділити також

культурно-історичний релятивізм (В. Дільтей, П. Сорокін, О. Шпенглер (для цієї концепції характерна ідея аксіологічного плюралізму, множинності рівноправних ціннісних систем, заперечення правомірності якоїсь однієї «справжньої» системи цінностей); соціологізм (М. Вебер, Т. Парсонс; згідно з концепцією, цінність є нормою, способом буття якої виступає значущість для суб'єкта, а соціальна система завжди передбачає існування певних спільних цінностей, які поділяються усіма) та ін. На наш погляд, слушним видається поширене в сучасній науковій літературі трактування цінностей як категорії з дуальною природою, що передбачає діалектичну взаємодію ідеального та матеріального, абсолютного й відносного, етичного й психологічного в суб'єкті, що існує реально, тобто цінностям властиві не об'єктивність чи суб'єктивність, а суб'єктність, оскільки цінності існують лише там, де є людина, суб'єкт їхнього створення і сприйняття, проте вони не є суто суб'єктивними, оскільки зумовлені об'єктивними чинниками і властивостями предметів реальності.

Ефективність пошуку шляхів подолання суперечності між необхідністю впровадження інновацій на гуманістично ціннісній основі і проблематичністю втілення цього на практиці залежить від визнання цінності у контексті гуманістично спрямованих концепцій. В аксіологічному аспекті виховні парадигмальні концепції (залежно від того, яким у них вбачаються ідеал виховання і засоби його реалізації) доцільно об'єднати у групи, які можна позначити як «ціннісно-консервативну» (Т. Браммельд, К. Роджерс, Е. Келлі, за переконаннями яких ідеалом виховання є морально відповідальна особистість, а головними чинниками – авторитет і традиція, що допускають асиметричні стосунки між вихователем і вихованцем, оскільки діти потребують керування, певного обмеження їхньої свободи з боку дорослих), «ціннісно-емансипативну» (емансипативну педагогіку критичної теорії Франкфуртської школи, згідно із якою ідеал виховання –

автономія і емансипація особистості, а засоби реалізації цього ідеалу – максимальна емансипація особистості і набуття нею знань і досвіду, необхідних для вільного самоствердження), «ціннісно-комунікативну» (К.-О. Апель, О. Больнов, Ю. Габермас, які вважали ідеалом виховання суверенну особистість, здатну вибудовувати продуктивні стосунки з іншими, суверенними людьми, унаслідок чого доречними є симетричні стосунки між вихователем і вихованцем, адже керування вихованцями розглядається як поневолення і насилля щодо них) та ін.

На зміну традиційній (у межах спеціальної освіти названу ще й сегрегаційною) приходить гуманістична парадигма, що наближена до ціннісно-комунікативної, оскільки обидві будуються на спільних аксіологічних засадах – гуманістичних цінностях, які, зокрема, Г. Авдіянц та В. Наливайко розуміють як систему світоглядних орієнтацій, що репрезентуються у ставленні до іншої людини, до самого себе, суспільства та природного довкілля як найвищої цінності, у здатності здійснення вибору добра на противагу злу та систематичній гуманістичній діяльності [1, 213]. Аксіологічні виміри цієї парадигми опиняються в центрі уваги науковців у зв’язку з пошуком шляхів удосконалення педагогічної практики, спрямованої на формування цінностей у межах суспільного та особистісного розвитку в їхньому взаємозв’язку, що зумовлено здатністю цінностей бути інтегративною основою і для окремого індивіда, незалежно від його психофізичних особливостей, і для суспільства, незалежно від його соціального складу. Впровадження інноваційної парадигми в освітню практику реалізується шляхом дотримання принципів гуманітаризації, демократизму, поваги прав і свобод вихованця, педагогічного оптимізму, принципу паралельної дії. Принцип гуманітаризації змісту освіти має багато аспектів, пов’язаних як зі світоглядною підготовкою школярів, так і з формуванням, виходячи з сучасної

ситуації розвитку суспільства, найбільш пріоритетних компонентів гуманітарної культури (культури життєвого самовизначення; економічної культури, культури праці; політичної культури, правової культури, інтелектуальної, моральної, екологічної, художньої і фізичної культури, культури спілкування і сімейних відносин). Принцип реалізується разом з іншими, зокрема, з принципом, який орієнтує вихователя на повагу прав і свобод особистості вихованця, пред'явлення йому розумних і посильних вимог шляхом опори на позитивне, що передбачає необхідність виховання моральних якостей у людині, викорінення поганих і розвиток недостатньо сформованих позитивних якостей. Принцип поваги до особистості дитини у поєднанні з розумною вимогливістю до неї – правило впливу і взаємодії педагога на окрему особистість, діючи через колектив, членом якого є ця особистість. Саме останнє актуалізує принцип «паралельної педагогічної дії» (авторство принципу належить С. Макаренку), зміст якого полягає в усвідомленні парадоксальної природи виховання: не варто перебільшувати значення цілеспрямованих, заздалегідь обдуманих і спеціально організованих виховних впливів – вони не завжди спрацьовують. Крім прямої цілеспрямованої дії, «паралельно» виховує все: випадкові зустрічі, розмови, телепередачі, книги, весь спосіб життя дорослих і дітей тощо. У ситуації «паралельної педагогічної дії» дитина не відчуває, що її виховують, що вона для когось з дорослих є об'єктом виховання. Ось чому в процесі виховання має бути поєднання прямого педагогічного впливу і опосередкованого («паралельний»).

В аксіологічному плані традиційна освітня парадигма відрізняється від гуманістичної. Радянське виховання у межах традиційної парадигми будувалося на основі ідеалу людини, відданої комунізму, патріотичної, скромної. У березні 1919 року була затверджена концепція єдиної трудової школи, метою якої проголошувались всебічний і гармонійний розвиток особистості,

виховання індивіда, соціалізованого в новому суспільстві [223]. Освітній процес тісно пов'язувався з політикою країни та партійною ідеологією. З кінця XX століття відбулася відмова від ідеологізації освіти, від комуністичного ідеалу, а в контексті становлення гуманістичної освітньої парадигми була зроблена спроба взяти за основу загальнолюдські цінності. Метою сучасної освіти, згідно із Законом «Про освіту», визначено різнобічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян з метою забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Цінності, що також зазначено в цьому документі, входять до складу понять *компетентність* і *результати навчання,* які визначаються так: компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність; результати навчання – це знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти, та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів [100]. До основних завдань освіти належать пробудження потенційних здібностей, переживань, почуттів дітей, таких як обов'язок, совість, свобода, відповідальність, громадянськість, патріотизм, сором, любов; формування позиції особистості, що виражається в розрізненні

добра і зла, готовності проявляти милосердя на рівні прийняття рішення та його здійснення; створення умов для формування цілісних гармонійних відносин дитини зі світом, з іншими людьми, пережитих як співчуття і співпраця, реалізованих в актах допомоги та захисту; корекція негативних проявів дитини.

Більшість сучасних учених сходяться на думці: що більш освіченим стає населення держави, то більш успішна в економічному плані держава, крім того, система освіти стає найважливішим фактором забезпечення конкурентоспроможності економіки держави. Освіта є не лише цінністю, вона сама несе в собі певні цінності, які у різні часи мали різний характер. В часи античності вони мали науковий та естетичний характер, для середньовіччя – релігійний, для Нового часу – знову науковий і гуманістичний, для Новітнього часу – утилітарно-практичний і прикладний. На сьогоднішній день, коли активно відбувається формування постіндустріального інформаційного суспільства, важливо визначитися, які аксіологічні засади буде мати освіта вже в найближчому майбутньому. У наш час уже окреслюються засади вітчизняної освіти на основі гуманістичного світогляду, за яким найвищою цінністю визнається людина, її прагнення та інтереси. Це положення в Україні закріплене законодавчо. У статті 3 Конституції України зазначено, що людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. Права і свободи людини, гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Держава відповідає перед людиною за свою діяльність. Утвердження і забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави [134]. Хоча загалом визнання цієї цінності приймається всіма, існують проблеми її втілення у виховний процес. Гуманізм має зв'язок з індивідуалізмом, який може стати основою формування егоїзму. А це може призвести до нехтування суспільними нормами, орієнтації лише на власний успіх, формування споживацьких уявлень у дітей, у тому числі

осіб з особливими освітніми потребами [75, 32–38]. Безперечно, гуманізм не сумісний з такими явищами. Аксіологічний вимір педагогічної практики, спрямованої на створення умов для засвоєння загальнолюдських цінностей дітьми незалежно від їхніх психофізичних особливостей, завжди був актуальним. Проте в періоди знецінювання культурних традицій та пошуку ціннісних орієнтирів, як це відбувається у наш час, він набуває особливого значення, позаяк переміщення аксіологічної проблематики у центр наукової рефлексії і педагогічної практики зумовлене світовою тенденцією зміни основної парадигми освіти, її переорієнтації з традиційної на гуманітарно-особистісну, що вимагає розробки нових фундаментальних педагогічних ідей, переосмислення ціннісно-світоглядних засад освітньої практики і ціннісно-світоглядного наповнення педагогічного процесу, зміною суспільної свідомості на статус осіб з порушеннями психофізичного розвитку та спеціальної освіти як соціокультурної цінності.

Методологія і практика аналізу сучасних виховних парадигм з акцентуванням уваги на ролі аксіологічних (ціннісних) чинників для всіх категорій дітей стала сьогодні справою держави. В Україні про аксіологічність освіти йдеться, крім зазначеного документа, в Національній доктрині розвитку освіти, інших законах. У «Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті» акцентовано увагу на необхідності постійного оновлення змісту освіти та організації освітнього процесу відповідно до демократичних цінностей, виховання покоління людей, здатних створювати й розвивати цінності національної культури та громадянського суспільства. Одним із пріоритетів державної політики у розвитку освіти визнається формування національних і загальнолюдських цінностей. У документі наголошується, що освіта, яка спрямована на формування національних цінностей, водночас сприяє оволодінню представниками молодого покоління багатствами світової

культури, вихованню поваги до народів світу [202]. Як бачимо, в центрі уваги освітньої стратегії сучасної держави є людина, її становлення і розвиток, інтереси і потреби, бажання і пошук сенсу життя. Звісно, це не означає, що з освіти знімається таке завдання, як допомога молодій людині в процесі засвоєння нею знань, навичок та умінь. Відбувається лише зміщення акцентів. Якщо раніше тип ціннісних орієнтацій можна було схарактеризувати як технократичний, орієнтований на економічну ефективність і максимальне використання освіти в інтересах суспільства, то гуманістичний тип спрямований на реалізацію інтересів кожної людини, які узгоджуються з інтересами суспільства. Унаслідок зміни традиційної парадигми на гуманістичну пріоритетними світоглядними цінностями системи освіти стають цінності людської та особистісної гідності, соціальної ініціативи й творчості, демократизму, гуманізму, патріотизму, національної самосвідомості.

Протягом тривалого часу в країні домінуючою ціннісно-цільовою установкою в межах традиційної системи освіти загалом і системи спеціальної освіти зокрема було передусім задоволення державних вимог до трудових ресурсів країни. Важливими ціннісними орієнтирами традиційної парадигми були знання, вміння і навички учнівської молоді, оскільки вважалося, що саме від цих параметрів залежить підготовка до трудової діяльності, професійна кваліфікація майбутніх працівників, продуктивність їхньої праці, зростання валового внутрішнього продукту як запорука соціально-економічного розвитку країни. При такому підході на першому місці в ієрархії цінностей освіти стояли інтереси держави. У наш час виникає необхідність сформулювати такі ціннісно-цільові установки освітньої політики, які орієнтували б освітню діяльність не лише на інтереси економіки, бізнесу, держави, а й на реалізацію інтересів людей, у тому числі з різними психофізичними особливостями.

Подолання суперечності між необхідністю впровадження інновацій на гуманістично ціннісній основі і проблематичністю втілення цього на практиці доцільно здійснювати на основі адекватного оцінювання переваг і недоліків досвіду минулого. Тривалий час вважалося, що дітей з інвалідністю здатна підготувати до подальшого життя повною мірою класична інтернатна спеціальна освіта з її сегрегацією «особливих» дітей від «нормальних». В основі гуманістичної парадигми, що часто розглядається як альтернативна сегрегаційній, лежить ідеологія, згідно з якою за основу береться подолання будь-якої дискримінації дітей, забезпечення рівності у ставленні до всіх людей з неоднаковими психофізичними відмінностями, створення при цьому необхідних умов навчання для дітей з особливими освітніми потребами.

Упровадження гуманістичної парадигми на засадах інклюзивної ідеї будується на визнанні цінності людини як такої, повазі до відмінностей між людьми, на гуманістичних орієнтирах сучасного суспільства, що ґрунтуються на співчутті і допомозі, безкорисливості та емпатії. Згідно із зазначеними орієнтирами, визнається безумовна цінність людини, незалежно від схожості на інших або відмінності, ставиться акцент на її здібностях, а не на порушеннях, враховуються особливі культурні потреби людей з особливими освітніми потребами. Проте підтримка інклюзивної ідеї, на наш погляд, передбачає повне заперечення інтернатної системи освіти для навчання деяких категорій дітей з особливими освітніми потребами.

Чи заслужено школи-інтернати трактуються як символ сегрегації? При відповіді на це питання корисним може виявитися зарубіжний досвід. Теза про те, що не всі діти з особливими освітніми потребами можуть ефективно навчатися в закладах з інклюзивною формою навчання, підтверджується зарубіжними дослідженнями. Наприклад, у США в інклюзивних класах навчаються 95 % дітей з інвалідністю. Згідно з

дослідженням Національної оцінки освітнього прогресу США (NAEP), понад 60 % школярів з інвалідністю, які закінчили вісім класів, не мали базових навичок читання [353]. Американські дослідники зазначають, що тотальна інклюзивна освіта призводить до збільшення кількості дітей зазначеної категорії без навичок, знань і заснованих на них компетенцій, необхідних для успішного життя [252, 16].

Що стосується соціальної інтеграції, то діти з інвалідністю в школах взаємодіють переважно з тьюторами, які стають для них «найліпшими друзями», а не з учителями та однолітками [347, 59]. Канадський професор М. Вінзер вказує на те, що на початку інклюзивного руху прихильники повної інклюзії будували свою аргументацію не на дослідженнях, а на гаслах і філософських концепціях, породжуючи нежиттєздатні припущення та установки. Проте вже з середини 1990-х років у науці почала переважати більш виважена думка, що ґрунтується на аналізі емпіричного досвіду і пропонує втілювати вибіркову інклюзію, яка враховує індивідуальні потреби конкретних учнів [355, 208]. У найближчій історичній перспективі для забезпечення реалізації права осіб зазначеної категорії на освіту необхідне співіснування систем інклюзивної та спеціальної освіти. Крім того, слід брати до уваги те, що інноваційна інклюзивна модель за кордоном впроваджується передусім у державних закладах, а не у приватних, відсоток яких, на відміну від України, там значний. До речі, більшість приватних закладів для дітей, у тому числі й для тих, рівень розвитку яких відповідає нормі, наприклад, у США, працюють як пансіони (інтернати), які не сприймаються як сегрегаційні [275].

В аксіологічному плані освіта належить до категорій, що формуються та еволюціонують у межах соціуму. І саме соціум визначає їх як цінність. На частину осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, ймовірно, має поширюватися

патерналістська концепція інвалідності. Декому з цих дітей варто пропонувати навчання у спеціальних закладах як найбільш прийнятних для них. Зазначене не суперечить концепції громадянських прав для подолання проблем людей з особливими освітніми потребами, оскільки неможливість створити для них у масових школах належні умови для здобуття якісної освіти є порушенням їхніх прав.

Для особистості цінність інклюзивної освіти, на перший погляд, визнається беззаперечною. Проте людьми з особливими освітніми потребами, вихованими у школах інтернатного типу, інклюзивна освіта може не сприйматися як особлива цінність. Їхня особистісна ідентичність сформувалася на основі приналежності до субкультури людей з інвалідністю, яка має певну нішу в суспільстві. Прийняття особистістю власних обмежень здатне виступати ціннісною основою. Кожна особа з особливими освітніми потребами акцентує увагу на ставленні до себе з боку окремих людей, суспільства, відокремлюючи себе стосовно інших, у тому числі здорових людей. Крім того, варто брати до уваги, що дитина, з точки зору її внутрішнього самовідчуття і самосприйняття, не помічає недоліків освітнього середовища, у якому формується, якщо вона позитивно сприймається в ньому, має підтримку з боку дорослих, успішна в навчанні. «Особливе» дитинство – це феномен, який створюється дорослими. А сама дитина в інтернатному закладі, незважаючи на домінування у її житті лікування, корекційних занять, реабілітаційних заходів, може не переживати ситуацію, в якій опинилася, як нетипову. Навчання у школі-інтернаті не лише дитиною, а й суспільством може сприйматися позитивно, якщо це є основою отримання якісної освіти, збереження її здоров’я та успішності у майбутній життєдіяльності.

Аксіологію вивчення освіти для осіб з особливими освітніми потребами у наш час можна подати у трьох аспектах. Перший стосується дослідження процесу розвитку тих цінностей,

становлення яких викликало формування і розвиток спеціальної освіти як специфічного виду людської діяльності. У цьому аспекті досліджуються цінності для спеціальної освіти. Другий аспект пов’язаний з вивченням місця спеціальної освіти у системі соцієтальних цінностей. Це місце є непостійним і визначається як ступенем розвитку і специфікою самої освіти, так і особливостями того типу суспільства, культурним феноменом якого вона виступає. Цей аспект репрезентує спеціальну освіту як цінність. Третій аспект стосується досліджень системи цінностей у межах цього різновиду освіти, яка розглядається як специфічний вид суспільної діяльності, спрямований на створення умов для засвоєння цінностей дітьми незалежно від їхніх психофізичних особливостей, розробляється сьогодні найактивніше.

Незважаючи на те, що сучасні школи називаються інклюзивними, фактично вони вміщають різні форми навчання. З точки зору ступеня залучення дітей до спільноти однокласників, лише інституційна форма здобуття освіти (очна, денна) відповідає умовам інклюзії. Інші форми здобуття освіти (наприклад, екстернат, сімейна форма, педагогічний патронаж) забезпечують введення дітей до колективу однолітків обмежено. Якщо при використанні педагогічного патронажу, що певною мірою передбачає організацію освітнього процесу педагогічними працівниками, покликаними забезпечити засвоєння освітньої програми здобувачем освіти, який за психофізичним станом або з інших причин, визначених законодавством, потребує такої форми, можна організувати заходи, які сприяли б епізодичній інклюзії, то при використанні сімейної (домашньої) форми здобуття освіти це зробити складно.

Оскільки проблематично організувати якісне навчання деяких категорій дітей в інклюзивних класах та домашньому середовищі, слід визнати, що інклюзивна форма навчання в загальноосвітніх школах виступає як одна із форм здобуття

освіти для осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями і не заміняє повністю спеціальної.

Успішність упровадження інклюзивної форми навчання в загальноосвітні навчальні заклади значною мірою залежить від подолання суперечності між необхідністю уніфікованої для всіх дітей організації навчального процесу (використання одних і тих самих форм, методів і прийомів, темпу тощо) у закладах з інклюзивною формою навчання і нездатністю окремих категорій дітей ефективно навчатися в таких умовах. Упровадження цієї форми навчання на сьогоднішній день фактично означає відсутність нового різновиду освіти (і, відповідно, нового системного утворення), а зміну структурних компонентів та їхніх функцій у межах загальної і спеціальної освіти як окремих підсистем освіти загалом. Зміна структурних компонентів – навчальної інформації; засобів педагогічної комунікації (методів, форм, засобів навчання та виховання); учнів; педагогів – зумовлює суттєві трансформації функціональних компонентів (зв’язків між структурними компонентами: конструктивних, комунікативних, організаційних, гностичних, проєктувальних (прогностичних)).

Суперечність між необхідністю уніфікованої для всіх дітей організації навчального процесу (використання одних і тих самих форм, методів і прийомів, темпу тощо) в закладах з інклюзивною формою навчання і нездатністю дітей ефективно навчатися в таких умовах частково долається, позаяк освітні послуги дітям з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями надаються не завжди разом з учнями, рівень розвитку яких відповідає нормі. Йдеться про психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття, які відвідують лише діти з особливими освітніми потребами. Крім того, особам, для яких складно здобувати освіту разом зі здоровими учнями в інклюзивних класах, пропонуються,

наприклад, індивідуальна форма навчання (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, інклюзивність яких проблематична. Навчання дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями у закладах спеціальної освіти краще сприяє формуванню соціальних навичок, ніж при використанні зазначених форм.

Співіснування і взаємодоповнення спеціальної і загальної освіти з інклюзивною формою є передумовою забезпечення якісного навчання і виховання дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями.

У межах аналізу цінностей для спеціальної освіти визначальним є її обґрунтування як необхідного соціального інституту на основі визнання значущості людей з особливими освітніми потребами для соціуму, яке виражається у поняттях корисності (прагматизму) або цінності. Перша позиція обґрунтовує освіту як механізм формування соціальних компетенцій в осіб цієї категорії, що дасть їм змогу у майбутньому реалізувати свій потенціал у суспільстві, бути йому корисним. У цьому контексті йдеться про витрачені ресурси суспільства і держави, порівняно з результатом – можливістю досягнення цими людьми конкурентоспроможності з іншими представниками соціуму. Звісно, цінності і користь (вартість, ціна) – це різні категорії. У суспільстві, що орієнтоване на прагматизм, панує поняття «вартість», яке протиставляється поняттю «цінність». У контексті прагматичного підходу відбувається обґрунтування інклюзивної форми навчання як дешевої для держави, порівняно зі школами інтернатного типу чи навпаки. Незважаючи на те, що сама людина осмислює себе як цінність лише шляхом переживання значущості для суспільства, абсолютизація прагматичної позиції може негативно відображатися на практиці освіти і державного забезпечення

значної кількості дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями.

Спеціальна освіта як цінність і соціальний інститут виконує низку необхідних соціальних функцій, найголовнішою з яких є соціалізація особистості з особливими освітніми потребами у мінливому суспільстві, що пов'язана з динамікою соціальної структури суспільства (соціальною мобільністю, престижем тощо). Наприклад, сьогодні роль спеціальної освіти як фактора соціальної мобільності і підвищення соціального престижу людини з особливими освітніми потребами зросла, оскільки цей різновид освіти, як і освіти загалом, став одночасно фундаментом і засобом соціальної мобільності для осіб зазначеної категорії. У розвинених країнах рівень і якість освіти є найбільш істотними критеріями, що визначають соціальний статус особи з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями. Велике значення має інструментальна цінність освіти (у тому числі спеціальної) та її вплив на майбутнє випускника: підвищення заробітної платні, вища посада, значні можливості у виборі видів і сфер професійної діяльності. Статусно-престижна цінність освіти є сьогодні найбільш привабливою і значущою для осіб зазначеної категорії так само, як і для здорової частини населення в країні. Цінність інклюзивної форми навчання не відрізняється від інтернатної, якщо вони однаково якісно виконують свої функції.

З позиції соцієтальних цінностей спеціальна освіта загалом та інклюзивна форма навчання в загальноосвітніх школах зокрема сприяють оволодінню духовними цінностями особами з особливими освітніми потребами, і в цьому сенсі ці цінності мають культурно-історичне значення. З їх допомогою забезпечується спадкоємність і зв'язок епох і поколінь, відбувається соціальне наслідування цінностей культури. Це означає, що завдяки освіті в свідомість людей зазначеної категорії вноситься стабільність, формується громадянська

ідентичність, здійснюється інтеріоризація загальнозначущих цінностей.

Формування цінностей у дітей, незалежно від їхніх психофізичних особливостей, знайшло відображення не лише у вітчизняних, але й у міжнародних документах. Зокрема, 27 жовтня 2016 року Колегія Міністерства освіти і науки схвалила «Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». У цій концепції зазначено, що виховний процес буде невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). Нова школа буде плекати українську ідентичність. Нова українська школа буде виховувати не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства Виховання не буде зведено лише до окремих «занять із моралі». Виховання сильних рис характеру та чеснот здійснюватиметься через наскрізний досвід. Усе життя Нової української школи буде організоване за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей. У формуванні виховного середовища братиме участь увесь колектив школи. У закладах буде створюватися атмосфера довіри, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки при виникненні труднощів у навчанні та повсякденному житті. Ключовим виховним елементом стане приклад учителя, який покликаний зацікавити дитину. У цій школі будуть виявляти індивідуальні нахили та здібності кожної дитини для цілеспрямованого розвитку і профорієнтації. Нова школа буде тісно співпрацювати з позашкільними закладами освіти. Допомагати формувати оптимальну траєкторію розвитку кожної дитини будуть висококваліфіковані психологи та соціальні

педагоги. Буде запроваджено програми із запобігання дискримінації, насильства та знущанням у школі. Відносини між учнями, батьками, вчителями, керівництвом школи та іншими учасниками освітнього процесу буде побудовано на взаємній повазі та діалозі [210, 19–20].

Про аксіологічні засади освіти для дітей, незалежно від їхніх психофізичних особливостей, йдеться у низці міжнародних документів. Так, у березні 1990 року в Джомт'єні (Таїланд) учасники Міжнародної конференції за освітою для всіх підписали Світову (Джомт'єнську) декларацію про освіту для всіх. Кожна людина (дитина, молода людина і дорослий), проголошує стаття 1 Декларації, має отримувати освіту, відповідну її потребам. Документ проголошує необхідність «більш широкого підходу» порівняно з тим, що існує зараз стосовно базової освіти. Такий підхід передбачає забезпечення універсальної доступності та рівності, зосередження уваги на навчанні, збільшення коштів і розширення масштабів базової освіти, створення сприятливої атмосфери навчання, зміцнення відносин партнерства. Крім того, особлива увага має приділятися потребам людей цієї категорії у сфері освіти, включаючи необхідність проведення заходів щодо забезпечення рівного доступу до освіти для цих осіб як невід'ємної частини системи освіти (п. 5 ст. 3 Декларації).

Разом з Декларацією були прийняті «Рамки дій» для задоволення базових освітніх потреб, призначені для практичного використання при складанні національних планів дій, у тому числі для окремих цільових груп. У Саламанкській декларації був закріплений основний принцип інклюзивної школи, згідно з яким всі діти мають навчатися разом в усіх випадках, коли це можливо, незважаючи на жодні труднощі або відмінності, що існують між ними.

Інклюзивні школи мають визнавати і враховувати різні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання (ч. I, п. 7). Інклюзивна орієнтація заснована на

принципових положеннях, що містяться у Декларації: кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби; освітні програми повинні розроблятися і виконуватися так, щоб брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб. Інклюзивна освіта, вказується в Декларації, – це найефективніший засіб боротьби з дискримінаційними поглядами, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх. Документ визнає необхідною участь батьків, громад і організацій у процесах планування та ухвалення рішень, що стосуються задоволення спеціальних освітніх потреб.

Цінність інклюзії в тому, що у широкому тлумаченні вона ґрунтується на концепції освіти для всіх, охоплює весь спектр потреб тих, хто навчаються, й особливо тих, хто наближений до маргінальних прошарків або меншин. Якщо діти навчаються разом, вони навчаються «жити разом» – під гаслом, яке було сформульоване у доповіді на тему «Освіта: прихований скарб» Жака Делора (ЮНЕСКО) разом з іншими ключовими завданнями освіти XXI століття: уміння вчитись, уміння діяти, уміння бути. Кожен із цих гасел («стовпів») є важливим, проте саме «уміння жити разом» набуває особливого значення у контексті з інклюзивною освітою, якість якої слід вимірювати не лише обсягом набутих знань і вмінь, компетентностей, але й засвоєнням цінностей (свобода, правда, справедливість та ін.), станом дотримання прав людини.

Серед інших цінностей прагнення до справедливості має перебувати у центрі зусиль створення інклюзивного суспільства. У доповіді організації з економічного співробітництва й розвитку зазначено, що справедливість у сфері освіти має два аспекти: перший – рівність можливостей, що передбачає реалізацію потенціалу в освіті для кожного, незалежно від особистої життєвої ситуації, соціального стану, етнічного походження; другий – інклюзія, що прогнозує наявність мінімального рівня

навчання для всіх, наприклад, уміння кожного читати, писати, рахувати. Освіта, надаючи рівні можливості для всіх, стає одним із потужних важелів соціальної рівності. Справедливість у сфері освіти зміцнює соціальну єдність і довіру в суспільстві [342]. Становлення такої освіти не є однаковим у країнах світу. У Всесвітній доповіді ЮНЕСКО про моніторинг освіти було зазначено, що немає універсальних рецептів, і сформульовано довготермінову концепцію у сфері освіти. Ця концепція передбачає ефективне керівництво з боку уряду та роботу педагогічного колективу, покликаного створювати умови успішного проведення реформ для забезпечення якості освіти з урахуванням місцевих умов [341].

Інклюзивна освіта як цінність набуває особливого значення в контексті інклюзії загалом. Інклюзія як тип організації соціального середовища має забезпечуватися не лише в освіті, а й на робочому місці, в культурних установах (у кіно, театрі, музеї), в транспортній сфері. Зусилля суспільства, спрямовані лише на освіту, не забезпечать повною мірою рівні права з іншими людьми для осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями. Крім того, доречно зауважити, що освіта завжди спрямована в майбутнє, її ефективність визначається не сьогоденними гаслами, а сформованою у її межах системою цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей у колишніх учнів, здатних до свідомого суспільного вибору та діяльності на користь іншим людям і суспільству, яке прагне бути інклюзивним у глобалізованому світі. Знаковою рисою сучасності, як вважає, зокрема, М. Щелкунов, є глобалізація, яка охоплює всі сфери людської життєдіяльності [326], в тому числі систему освіти.

Сучасне суспільство нерідко називають «суспільством знання», що спирається на інформаційно-комунікативні технології. «Суспільство, засноване на знаннях, означає тип суспільства необхідний для того, щоб бути

конкурентоспроможним і досягати успіху в мінливій економічній і політичній динаміці сучасного світу. Воно означає суспільство високоосвічене ще й тому, що спирається на знання своїх громадян для стимулювання інновацій, підприємництва та динамізму економіки цього суспільства» [2, 6]. У такому суспільстві значна кількість людей мають проблеми з психофізичним станом, відхилення від норми, групу інвалідності та ін. Саме інклюзія, завдяки своїй гнучкій організації освітнього процесу, здатна надати людям, які потрапили у важкі життєві ситуації і мають різного роду проблеми, адекватну форму навчання. У зв'язку з цим інклюзивна освіта спирається на соціальну модель, у межах якої реалізується ідея «включаючого» суспільства, що будує рівноправні відносини і намагається сприяти соціальній практиці Інших («нетипових»).

Іншими (нетиповими) трактують не лише людей з порушеннями психофізичного розвитку, але й тих, хто належить до культурної, релігійної, етнічної, мовної меншин, обдарованих, осіб з соціальними особливостями, поведінковими відхиленнями від загальноприйнятих норм тощо. Увага до інклюзії в сучасному світі не випадкова. Річ у тому, що традиційна система освіти Інших (нетипових) у спеціальних (нерідко закритих) освітніх закладах не породжувала «соціальну ситуацію розвитку» (за Л. Виготським). В умовах закритих закладів (цінність яких для окремих груп людей в окремих випадках на сьогоднішній день не втрачається) у Інших («нетипових») не формуються повною мірою комунікативні, пізнавальні та професійні вміння для існування у «відкритому» суспільстві, ці особи ізольовані певною мірою від соціальних контактів, у них можуть формуватися утриманські вимоги до соціуму. Це не сприяє становленню Іншого («нетипового») як самостійної особистості, що позначається зрештою на їх відчуженості в межах суспільства та подальшій ізоляції. Інклюзивна освіта розуміється по-різному: хтось бачить у ній гілку корекційної освіти, хтось уявляє як

закономірний етап розвитку суспільства і системи освіти загалом [361]. Друге із трактувань особливо важливе – сучасна модернізація освіти – інклюзія – не обмежується лише освітнім простором, вона викликає зміни у всіх сферах життя суспільства. Інклюзія у широкому розумінні сприймається як цінність сучасного світу, який прагне поважати і цінувати відмінності одних осіб від інших та активно боротися з дискримінацією й упередженнями у всіх сферах життя.

У процесі реформування вітчизняної освіти загалом і спеціальної зокрема важливо актуалізувати механізм успадкування їх ціннісного сенсу для особистості й суспільства, зберегти високий науковий і гуманістичний потенціал, нагромаджений традицією протягом століть. Безумовно, згадане не виключає необхідності постійного аксіологічного оновлення освіти. Досить складним у сучасний кризовий період є механізм соціалізації, в якому відбувається творчість та освоєння новими поколіннями цінностей освіти. Складність цього механізму – у невизначеності і несформованості ідеалів демократії, недостатня усвідомленість ролі держави і суспільства, статусу і цінностей інституту спеціальної освіти, в агресивному наступі «масової культури», у блокуванні нею загальнолюдських і національних цінностей. Розвиток системи освіти загалом і спеціальної зокрема неможливий без опори на позитивні традиції і культурні досягнення, які вже наявні в системі вітчизняної освіти. Необхідна усвідомлена орієнтація на загальнолюдські цінності, світову і національну культуру, гуманітаризацію і гуманізацію освіти, створення культурного середовища для саморозвитку особистостей з різним психофізичним потенціалом.

До цінностей інклюзивної освіти, на нашу думку, належать рівноцінність кожної людини, її рівноправність, повага, довіра, емпатія, відсутність дискримінації. Незалежно від своїх особливостей всі люди рівноцінні і рівноправні. Під рівноцінністю розуміється однакова значущість кожного учня

для педагога, школи, суспільства, а під рівноправністю – володіння рівними, однаковими з іншими людьми правами. Порушення рівноправності полягає у применшенні прав одних учнів або створенні привілеїв для інших. Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна людина здатна відчувати і думати; кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою; всі люди потребують один одного; гуманістична освіта може здійснюватися лише в контексті реальних позитивних взаємин; усі люди мають потреби в підтримці і дружбі однолітків; для всіх учнів досягнення прогресу радше полягає у тому, що вони можуть зробити, ніж у тому, що не можуть; різноманітність підсилює всі сторони життя людини [267, 398–412]. Педагогу слід виходити з переконання, що всі люди заслуговують на повагу, не можна позбавляти дитину поваги через її несхожість з іншими однолітками. Повага – це константа у межах людських взаємин і власної ідентичності, що ґрунтується на визнанні гідності особи. В освітньому процесі від ступеня довіри дитини до педагога та однокласників багато в чому залежить успішність педагогічного процесу. Для ефективної організації інклюзивного освітнього процесу необхідна також емпатія, тобто здатність суб'єкта (педагога) ідентифікуватися з іншою людиною (учнем), осягнути його емоційний стан, зрозуміти, що він відчуває в конкретній ситуації. У системі «педагог – учень» доцільні такі форми емпатії, як співпереживання і співчуття.

Від успішного формування особистості сучасного фахівця педагогічної сфери на основі загальнолюдських цінностей і культури залежить ефективність освіти в аксіологічному плані. Саме тому аксіологічний підхід є одним із основних у професійній підготовці майбутніх педагогів, які працюватимуть з дітьми з різними психофізичними особливостями. Звернення до теорії цінностей у педагогічній площині дає можливість розглядати зміст і структуру професійної освіти як сферу суб'єкт-

суб'єктних відносин, які визначаються ціннісним ставленням до дійсності. Це ставлення відбувається з позицій культури, що актуалізує реалізацію професійної підготовки педагогів у контексті системи цінностей, що є ієрархічною пірамідою цінностей і вінчається положенням «Людина як мета і міра всіх речей». Лише «олюднений» світ набуває цінність, тобто світ, пронизаний ідеєю людини, оцінюваний з точки зору людського життя. Педагог покликаний формувати у дітей ціннісне ставлення до людини як такої, незалежно від її психофізичних особливостей у межах програми навчання і виховання. Ціннісні орієнтації на людину у педагога мають орієнтуватися на адекватні стійкі стосунки, що виступають для оточення як якості особистості: дисципліна, ввічливість, доброзичливість, уважність, чесність, великодушність, самовідданість і, узагальнено, гуманність. Учитель має сприяти свідомому і вільному самовизначенню учнів, залучати їх до світу національних і загальнолюдських цінностей, звертати увагу на засвоєння ментальних цінностей суспільства, які включають такі поняття як добро, краса, користь, справедливість, свобода, соціальна рівність тощо і відіграють важливу роль для соціалізації особистості. Саме ці цінності лежать в основі аксіологічного забезпечення освітньої системи, у якій головними мають бути питання формування людини як гармонійної особистості, незалежно від її психофізичних особливостей.

Основними принципами освіти, у межах якої працюватимуть педагоги, як зазначено у законі України «Про освіту», є рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, різнобічного розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей та ін. У тому самому документі йдеться про те, що працівники освіти зобов'язані настановами та особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: справедливості, патріотизму, відданості, правди,

стриманості, працелюбства, гуманізму, поміркованості, доброти, інших чеснот; виховувати у дітей та молоді дбайливе ставлення до історико-культурного та природного середовища країни, повагу до батьків, старших за віком, жінки, національних, історичних, культурних цінностей України, її державного і соціального устрою, народних традицій та звичаїв та ін. [100].

Аксіологічні аспекти інклюзії неоднозначні, оскільки передбачають фундаментальні зміни системи цінностей у новій парадигмі «освіти для всіх» з метою удосконалення її конкурентоспроможності на світовому рівні й адаптацію в межах створення умов для навчання і виховання в загальноосвітніх закладах осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями. Звісно, праксеологічні проблеми передбачають удосконалення нормативно-правової бази для переходу до інклюзивної освіти на будь-якому рівні навчання, створення доступного інформаційно-технічного середовища в освітніх закладах, психолого-педагогічний супровід і підготовку кадрів для роботи з особами зазначеної категорії. Проте найважливішими й складними є ціннісні зміни, до яких належать подолання соціальних і професійних стереотипів у сприйнятті цих дітей, розвиток суспільства, що поділяє ідеї рівноправності, стимулює розвиток всіх своїх членів, у якому цінність кожного є основою спільних досягнень. Це стосується і всього соціуму, і безпосередніх учасників освітнього процесу. Ідеї аксіологічного підходу є фундаментом освітньої інклюзії та соціальної інтеграції загалом. Ідея інклюзії заснована на концепції «включаючого суспільства». Її поява означає зміну ціннісних орієнтацій у суспільстві та його інститутів так, щоб вони сприяли включенню іншого (людину іншої раси, віросповідання, культури, особу з особливими освітніми потребами, причому передбачається така зміна інститутів, щоб це включення сприяло задоволенню інтересів в усіх членів суспільства, зростанню їх здатності до самостійного

життя, забезпечення рівності їхніх прав тощо. Якщо інклюзія не забезпечується відповідною зміною інститутів, її результатом може стати поглиблення соціальної дезадаптації людей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, і зростання інтолерантості до них з боку тих, хто таких обмежень не має. Важливо, щоб практика інклюзії не спиралась на прагнення або, щобільше, на змушування «бути як всі», оскільки у цьому випадку вона вступає у суперечність з правом «бути самим собою». Готовність суспільства до змін назустріч іншому – важлива передумова успішної інклюзії.

І хоча аксіологічні аспекти інклюзії неоднозначні і супроводжуються суперечностями, необхідність упровадження інклюзії на гуманістично ціннісній основі пов’язана з тим, що гуманною і ефективною ця система освіти є не лише для дітей з особливими освітніми потребами, а й для звичайних дітей. Вона забезпечує спільне навчання і виховання школярів з різними стартовими можливостями. Інклюзія дає право на освіту кожній особі, незалежно від відповідності або невідповідності критеріям шкільної системи. Через повагу і прийняття індивідуальності кожного з них відбувається формування особистості, яка має власну освітню траєкторію. Учні у шкільному колективі навчаються взаємодіяти один з одним, вибудовувати взаємини, спільно з учителем творчо розв'язувати освітні проблеми. Інклюзивна освіта розширює особистісні можливості всіх дітей, допомагає виробити такі якості, як гуманність, толерантність, готовність до допомоги. Інклюзія важлива для всіх учасників освітнього процесу. Вона дає змогу «звичайним» навчитися, набути досвіду толерантної комунікації, розвивати емпатію, сформувати почуття відповідальності і поваги до прав інших.

Отже, щодо аксіологічного (або ціннісного) підходу, який виступає своєрідним «мостом» між теорією і практикою, пошук подолання суперечності між необхідністю впровадження

інклюзивної форми навчання на гуманістично ціннісній основі і проблематичністю втілення цього на практиці здійснюється у контексті встановлення зв’язку між практичним та теоретичним рівнями пізнання і ставлення до навколишнього світу, цінностей людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності, освіти загалом, а сама інклюзивна форма навчання як соціокультурний феномен розглядається як цінність. Проблематичність впровадження у життя інклюзивної форми навчання зумовлена не лише проблемами прагматичного характеру, зокрема фінансовими, а й факторами ціннісного характеру – недостатністю усвідомлення інклюзії як цінності, сприйняття результатів інклюзії за межами гуманістичних установок. Повне подолання зазначеної суперечності можливе за умови успішності інклюзії, що відбуватиметься на основі загальнолюдських цінностей.

5.2. Суперечності розвитку спеціальної освіти у культурологічному аспекті

Про існування суперечностей розвитку спеціальної освіти, що зумовлені недооцінюванням культурологічного фактора в цьому процесі, пишуть дослідники в Україні та за кордоном. А. Колупаєва, зокрема, наголошує на необхідності реалізації технологій освітнього інтегрування, що створить умови для подолання суперечностей між рівними правами осіб з особливими освітніми потребами у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей. У межах інклюзивної освіти вкрай важливим є застосування мультидисциплінарного підходу при організації психолого-педагогічного супроводу учнів, залучення місцевої громади до розв'язання питань інтегрування таких дітей у соціокультурний простір [130, 7–12].

Суперечності між політико-економічними та освітньо-культурними інтересами вітчизняної еліти у питаннях освіти

виокремлюють В. Ковальчук і М. Костецька [127, 15–19]. Ще одну суперечність виділяє Ю. Маркова, а саме – між залученням держави до загальносвітових процесів, що вимагає «підлаштування» вітчизняної системи освіти під західну освітню модель, та особливостями культури й освіти у країнах [182, 41–147]. Т. Дорохова, у контексті останньої із суперечностей, застерігає щодо необхідності врахування ментальних особливостей, позаяк особливо яскраво специфіка менталітету має вияв у періоди модернізацій, коли виникає суперечність між ментальними установками суспільства та його модернізаційними прагненнями. З одного боку, суспільство має розвиватися відповідно до вимог часу, світових тенденцій вдосконалення політичної, соціально-економічної, духовної сфер, тобто має модернізуватися. З іншого – воно має зберегти традиційні духовні основи, щоб не втратити самобутність, базові аксіологічні установки [88, 5–12].

Натомість В. Циренов звертає увагу на такі суперечності між: потребою суспільства у розв'язанні проблеми інтеграції осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями у соціум і відсутністю теоретичних основ і розроблених педагогічних підходів для досягнення цієї мети в умовах трансформації соціально-культурних відносин; наявністю теоретико-методологічних підстав для дослідження питання соціалізації та інкультурації осіб згаданої категорії і відсутністю методик і технологій його втілення в умовах переходу до інтегрованих форм освіти; недостатнім рівнем готовності педагогів у реалізації персоніфікованого підходу до освіти осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями й зростаючим рівнем вимог до професійних соціокультурних компетенцій педагогів у контексті гуманістичної парадигми [313].

Оскільки ігнорування культурологічного фактора призводить до виникнення суперечностей розвитку соціальних феноменів, зокрема і наведених у працях дослідників, актуалізується культурологічний підхід до пошуку шляхів їх подолання. Цей підхід був обґрунтований С. Гессеном на основі наукових розробок Г. Ріккерта [62, 200], а згодом вивченню методологічної основи освіти і виховання в контексті культури було присвячено праці М. Бахтіна, В. Біблера, Є. Бондаревської, А. Валицької та ін. Існують різні трактування. Так, Н. Крилова зазначає, що «культурологічний підхід – це сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-яких сфер суспільного та психічного життя (у тому числі сфери освіти та педагогіки) через призму системотвірних культурологічних концепцій, таких як культурні зразки, норми та цінність, культурна діяльність та інтереси тощо. Культурологічний підхід змінює уявлення про основоположні цінності освіти як винятково інформаційно-пізнавальні та пізнавальні, знімає вузьку наукову спрямованість її змісту та принципів побудови навчального плану, розширює культурні засади та зміст навчання і виховання, впроваджує критерії продуктивності та творчості в діяльність дорослого й дитини» [149, 65–66].

Сутність культурологічного підходу полягає у вивченні світу людини у контексті її культурного існування, в аспекті того, чим світ є для людини, яким сенсом він для неї наповнений. Це вивчення культурної наповненості реальності, наявних культурних програм. Культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання ґрунтується на аксіології – ученні про цінності та ціннісну структуру світу. Культурологічний підхід зумовлений об’єктивним зв’язком людини з культурою як системою цінностей. Людина містить у собі частину культури. Вона не лише розвивається на основі освоєної нею культури, а й вносить дещо принципово нове, тобто вона стає творцем нових елементів культури. У зв’язку з цим освоєння культури як

системи цінностей є, по-перше, розвитком самої людини і, по-друге, становленням її як творчої особистості.

Культурологічний підхід вимагає проєктування оптимальної системи педагогічної освіти, що максимально повно відповідає типу культури та запитам сучасної цивілізації. Він уможливлює вивчати педагогічні явища та педагогічну діяльність як сукупність культурних компонентів на широкому культурному тлі соціуму з урахуванням культурної ситуації. Культурологічний підхід розглядає феномен культури стрижнем розуміння людини, її свідомості, життєдіяльності, культуротворчості. Це передусім гуманістична позиція, що визнає людину суб'єктом культури, її головною дійовою особою. Культурологічний підхід важливий при розробці гуманістичних засад педагогіки, оскільки її основоположна ідея людиноцентризму передбачає своїм об'єктом цінність людини як особистості, будується на визнанні її прав на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей. Гуманістична парадигма актуалізується новим розумінням сучасної культури, орієнтованої на самоцінність та біопсихосоціальну унікальність людини [119, 68–74].

Прихильник концепції особистісно орієнтованої освіти культурологічного типу Є. Бондаревська визначила культурологічний підхід як бачення освіти крізь призму поняття культури, тобто, з її точки зору, освітній процес має здійснюватися у культуровідповідному освітньому середовищі, всі складові якого наповнені людськими змістами й служать людині – її розвитку, самовизначенню, самореалізації [31]. У цьому визначенні освіта трактується через термін *культурний процес*.

Культурний процес – це «зміна в часі стану культурних систем і об'єктів ...» [308, 142–144]. Людськими смислами Є. Бондаревська називає основні цінності виховання, до яких відносить людину культури як предмет виховання, культури як середовище, творчість як спосіб розвитку особистості в культурі

[215, 27]. Застосування культурологічного підходу в освіті має призвести до якісних культурних змін в освіті у контексті загальнолюдських цінностей, що впливають на особистісний розвиток дитини й сприяють її залученню, самовизначенню і самореалізації у межах сучасної культури. У зв'язку з цим ідея культури як специфічного способу людської діяльності уявляється найбільш доцільною у виборі концептуальної основи, що об'єднає різні напрями освіти загалом і спеціальної освіти зокрема, роботу різноманітних освітніх закладів, спільну діяльність загальної і спеціальної освіти. Культурологічний підхід як методологія проєктування змісту освіти на основі засвоєння учнями різних способів діяльності, що відповідають їхнім індивідуальним потребам у плані самореалізації і самовизначенні, може стати ефективним способом формування змісту різних освітніх програм і сприятиме впорядкуванню роботи закладів, у яких навчаються діти з різними психофізичними особливостями.

Проблема розвитку дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями у контексті їхнього залучення до соціокультурного простору розглядається у зв'язку з можливостями їхнього залучення до соціуму як представників культури. Соціально-культурний аспект проблеми інтеграції відображений у дослідженнях О. Злобіної, Ю. Моздокової, Д. Шамсутдінової. Аналіз змісту понять інтеграції осіб з інвалідністю розглядали Л. Акатова, Л. Василенко, Н. Морова, Л. Храпиліна, Н. Шабаліна. У вивченні питань взаємодії особистості з соціокультурним середовищем істотними стали роботи С. Іконникової, Л. Когана, Ю. Лукіна та ін. Проблемам формування особистості в умовах культурно-дозвіллєвої діяльності присвячені дослідження А. Жаркова, М. Кагана, А. Фоміна та ін. Найважливішим засобом інкультурації, на думку дослідників, виступає сама культурна діяльність, людинотворчий потенціал якої неодноразово

зазначали М. Каган, Є. Григор'єва, Д. Шамсутдінова, М. Ярошенко.

У працях дослідників розглянуто чимало аспектів організації освіти на основі культурологічного підходу. Водночас можна зазначити, що на сьогоднішній день багато проблем лише заявлені, заплановані ймовірні підходи щодо їхнього розв'язання. Зокрема, практично відсутні наукові дослідження, присвячені розгляду методологічних, теоретичних, дидактичних основ застосування культурологічного підходу до вивчення освіти осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, хоча ця проблема визнається в педагогіці однією з актуальних. Отже, крім уже зазначених, існує суперечність між необхідністю упровадження культурологічного підходу до вивчення інклюзивної освіти і недостатнім опрацюванням його теоретико-методологічних, організаційно-практичних основ. Зрозуміло, що ця суперечність має трактуватися як невідповідність, проте необхідна поглиблена робота в цьому напрямі.

Органічність культурологічного підходу до аналізу освітніх процесів пов'язана з тим, що культура не протиставлена науці та освіті – ці соціальні феномени входять до її складу, адже поняття «культура» об'єднує в собі науку (включно з технологією), освіту, мистецтво (літературу та інші галузі), мораль, уклад життя та світогляд. Не протиставляються мистецтво та освіта, навпаки, між ними існує тісний зв'язок. Існує чимало визначень культури. У XX столітті американські вчені А. Кребер і К. Клакхон, узагальнюючи досягнення культурологів світу, навели 180 дефініцій культури. Цю роботу продовжили у 70-ті роки XX століття американські вчені А. Каплан і Д. Меннерс [345]. У декларації ЮНЕСКО, прийнятій у 1982 році на Всесвітній конференції з культурної політики, культура трактується як сукупність яскраво виражених рис, духовних і матеріальних, інтелектуальних та емоційних, які характеризують суспільство

або соціальну групу. Культура охоплює, крім мистецтва й літератури, спосіб життя, основні права людини, системи цінностей, традиції та віру; культура – це здатність людини мислити, аналізувати себе, своє оточення. Саме культура перетворює людей на гуманних, розумних, мислєннєвих істот із моральними зобов'язаннями, що критично мислять. Саме за допомогою культури люди сприймають цінності та роблять вибір. Через культуру людина пізнає себе, усвідомлює себе як незавершений продукт природи, критично осмислює власні досягнення, невтомно шукає новий сенс існування і творить те, що відображає її сутність.

Поняття «культура» означає універсальне ставлення людини до світу, через яке вона створює світ і себе. Кожна культура є способом творчої самореалізації людини, пошуку сенсу життя. У кожній культурі присутня смислова домінанта – той головний зміст, загальне ставлення людини до світу, яке визначає характер всіх інших змістів і відносин. Культура є певним різновидом діяльності та результатом цієї діяльності, якщо розглядати її не просто як сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених людиною, а насамперед з точки зору діяльності, яка має результатом і ту саму сукупність цінностей, і саму людину як найважливішу з них. Індивід стає особистістю шляхом засвоєння культури: цінностей, норм, звичаїв, традицій його соціальної групи, суспільства, мови та певних знань. Культура – це основне джерело для змісту освіти, що відображає ціннісні продукти духовної і матеріальної діяльності людини, властивості і якості особистості як носія й творця культури, а освіта є цілеспрямованим способом оволодіння культурою.

Становлення інклюзивної освіти можна трактувати у межах концепцій культури. Основними з них вважають еволюційну, циклічну й антропологічну концепції, серед яких антропологічна представлена у роботах Б. Маліновського, К. Леві-Строса, А. Кребера та ін. Ядро цієї концепції становить положення про

зв’язок виникнення і розвитку культури з потребами людей, про відмінність між культурами, що зумовлена неоднаковими способами задоволення потреб. У межах антропологічної концепції людство – це певна єдність, становлення і розвиток якої відбувається на основі спільності культурного досвіду, хоча і при певній відмінності. Саме на таких засадах культурної єдності народів і будується інклюзивна форма освіти, що спрямована на об’єднання у межах культури людей з різними психофізичними особливостями.

Обґрунтування інклюзії як культурного феномена розглядають у контексті зміни моделей інвалідності. Так, виділяють медичну, політико-правову, соціальну, біопсихосоціальну, соціокультурну й етносоціокультурну моделі. У межах неоінституціалізму аналізуються дві останні. Культурологічний аспект представлений соціокультурною моделлю інвалідності (термін впровадила Є. Ярська-Смирнова) [331], за якою визнаються рівні права всіх людей загалом і осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями зокрема у сфері охорони здоров’я, акцентується увага на зумовленості поняття інвалідності соціальною і культурною своєрідністю різних суспільств. Найголовнішою особливістю соціокультурної моделі є вихід за межі проблем осіб з інвалідністю, розв'язання яких варто шукати на основі активізації внутрішнього потенціалу суспільства. Етносоціокультурна модель інвалідності ґрунтується на неповторних історичних особливостях існування, національних традиціях і звичаях, системі виховання, ціннісних орієнтаціях кожного етносу в питаннях сприйняття здоров’я, хвороби окремого індивіда (особи з інвалідністю) [302]. На думку наукового співробітника факультету соціальних наук Університету Сьодертьорн (Швеція) К. Фреліха, для аналізу процесу залучення осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями до

суспільства в наш час доречна концепція неінституціалізму з теорії світової культури. Згідно з нею, існує «набір сценаріїв» розвитку суспільства, що є ніби правилами реконструкції реальності. Вони мають універсальний характер. Саме тому особи зазначеної категорії діють за цими сценаріями в усьому світі приблизно однаково.

Світова культура, з точки зору неінституціалізму, є «набором сценаріїв позитивної дії», вважає дослідник, наголошуючи, що сьогодні у сценаріях на перший план виходить індивід, у результаті чого спостерігається культ індивіда з акцентом на його права людини. Процеси, ініційовані прийняттям Конвенції про права інвалідів, є реалізацією сценаріїв сучасної світової культури [310]. Ці процеси підтримуються міжнародними та національними документами. Зокрема, відповідно до ст. 30 Конвенції ООН про права інвалідів, що була підписана 24 вересня 2008 року в Україні, держави-учасниці повинні визнавати право осіб з інвалідністю брати участь нарівні з іншими особами у культурному житті, вживати усіх необхідних заходів для забезпечення того, щоб ці люди мали доступ до місць культурного призначення (театрів, музеїв, бібліотек та ін.), культурних заходів і послуг (туристичних, екскурсійних та ін.) [131].

У чинному законодавстві України відбувається імплементація положень Конвенції. Спеціальні закони, що стосуються осіб з інвалідністю, такі: «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [101, 252], «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [102, 36]. Відповідно до першого, діяльність держави щодо осіб з інвалідністю передбачає створення правових, економічних, політичних, соціальних, психологічних та інших умов для забезпечення їхніх прав і можливостей нарівні з іншими громадянами для участі в суспільному житті, виявляє та усуває бар’єри, які перешкоджають забезпеченню прав і задоволенню потреб, у тому числі ті, що обмежують доступ до

об’єктів громадського та цивільного призначення, благоустрою, транспортної інфраструктури, дорожнього сервісу, транспорту, інформації та зв’язку, закладів освіти, праці, культури, фізичної культури і спорту (ст. 4). У цьому документі зазначено, що підприємства, установи й організації зобов’язані створювати умови для безперешкодного доступу осіб з інвалідністю (у тому числі тих, які використовують засоби пересування та собак-поводирів) до об’єктів, а власники та виробники транспортних засобів, виробники й замовники інформації (друкованих засобів масової інформації, телерадіоорганізацій тощо), оператори та провайдери телекомунікацій повинні забезпечувати надання послуг і виробництво продукту з урахуванням потреб осіб з інвалідністю (ст. 26), на об’єктах фізичного оточення інформація, що оприлюднюється, має дублюватися за допомогою рельєфного, літерно-цифрового або рельєфно-крапкового шрифтів (шрифтом Брайля) (ст. 26), місцеві органи державної влади зобов’язані забезпечувати особам з інвалідністю необхідні умови для вільного доступу і користування культурно-видовищними закладами (ст. 34).

Конкретніше про втілення інклюзивної ідеї у практику та зв’язок освіти і культури йдеться у національних документах. Зокрема, у Законі України «Про освіту» (стаття 12 розділу II) зазначено, що метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору і самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, до яких, серед інших, належить культурна компетентність [100], що передбачає в осіб з порушеннями фізичного, психічного,

інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями досягнення такого рівня, який дав би їм змогу ефективно залучатися до соціокультурного простору: систем забезпечення життєдіяльності, трудових відносин, культурної комунікації. З позицій культурологічного підходу, інклюзія створює умови для опанування особою з особливими освітніми потребами певною компетенцією в галузі культури на зразок того, як для спілкування потрібна мовна компетенція. У межах культурологічного підходу перед інклюзією ставиться завдання не лише адаптації людини до умов життя в суспільстві, а й творчої самореалізації в адекватній для неї формі. Цей підхід спирається на наявність базових культурних здібностей в осіб з особливими освітніми потребами і, як наслідок, визнає людську гідність кожного громадянина незалежно від його інтелектуальних, фізичних і психічних особливостей.

Для культурологічного підходу до інклюзії одним з ключових моментів є не опора на усталені культурні форми та соціальні інститути, а залучення людей до творчих форм культури, яка здійснюється спільно з іншими учасниками колективу, що створює для її членів, певне культурне соціальне середовище. До його складу входять люди з аналогічними проблемами розвитку, фахівці, волонтери, учні, члени найближчого оточення (батьки, брати і сестри та ін.). Під час засвоєння надбань культури людина специфічно бере участь у виробництві нових структур діяльності, її нормативних моделей – сама творить культуру. Тому органічним для культурологічного підходу до інклюзивної форми навчання, зазначає Н. Попова, є застосування практик мистецтва, які відомі в історії культури [238, 19–23].

Культура сприяє становленню людини як особистості. Індивід стає членом суспільства, особистістю у процесі соціалізації шляхом засвоєння знань, мови, символів, цінностей, норм, звичаїв, традицій свого народу, своєї соціальної групи і

всього людства. Рівень культури особистості визначається її соціалізованістю – прилученням до культурної спадщини, а також ступенем розвитку індивідуальних здібностей. Входження людини в суспільство відбувається шляхом перетворення культурних цінностей і традицій на внутрішній світ особистості під час процесу інкультурації.

Інкультурація (процес засвоєння особистістю культурної компетентності щодо стандартів того суспільства, в якому вона живе) відбувається не лише у межах соціальних контактів і домашнього виховання, а й у закладах освіти. Інкультурація передбачає: засвоєння насамперед системи ціннісних орієнтацій і переваг, прийнятих у суспільстві, етикетних норм поведінки у різних життєвих ситуаціях, загальноприйнятих інтерпретативних підходів до різних явищ і подій, ознайомлення з основами соціально-політичного устрою, певні пізнання у сфері національних і станових традицій, панівної моралі, моральності, світогляду, звичаїв, обрядів, повсякденної ерудиції в соціальних і гуманітарних знаннях, ознайомлення з модою, символами, сучасними інтелектуальними та естетичними течіями, політичною і культурною історією народу, основними символами національної гідності та ін. Інкультурація поширюється на весь освітній процес і на виховання загалом.

Засвоєння людиною культурного досвіду починається в ранньому віці в процесі змістовної та емоційної взаємодії з близькими людьми, потім продовжується у навчальних закладах, освітній процес у яких, за своєю суттю, є культурним, якщо розглядати культуру з точки зору діяльності, що має результатом і саму сукупність цінностей, і саму людину як найважливішу з них; діяльності, яка перетворює скарб людської історії на внутрішній скарб особистості і творчої діяльності з вироблення нових матеріальних та духовних цінностей, тобто єдиного у своїй основі процесу розвитку людських здібностей, які виявляються як предметно, так і духовно.

Передусім становлення особистості як культурної людини передбачає засвоєння дитиною знань про систему культурних норм. Культуру при цьому можна розуміти як певний соціальний механізм, який відтворює ті чи ті еталони та норми поведінки людей [194, 185]. Знання про ці норми діти отримують від учителів, батьків, однолітків, із засобів масової інформації, а щоб норми перетворилися на переконання, необхідне залучення дитини до діяльності, пов'язаної з проявом моральних учинків, переживанням позитивних емоцій, що стимулюють до повторних дій. Це створює передумови до засвоєння і закріплення моральних звичок, що складаються в систему норм поведінки і визначають життєву позицію особистості учня. Вплив методів, які використовує учитель (розповідь, пояснення, бесіди, діалоги, диспути та інші), мають спрямовуватися не лише на безпосереднє засвоєння норм поведінки, а й на розвиток свідомості дитини, її почуттів; спиратися на наявний моральний досвід; поєднуватися з діями учня в спеціально створюваних педагогом педагогічних ситуаціях, схожих до життєвих, які вимагають прояву моральних якостей (громадського обов'язку, гуманізму, честі та ін.). Недостатній розвиток моральних якостей дитини необхідно відрізняти від порушень формування особистості, комунікативних функцій, емоційно-вольової сфери. Наприклад, при ДЦП часто трапляється порушення особистості на кшталт психічного інфантилізму, невропатичний варіант якого характеризується поєднанням несамостійності, підвищеною сугестивністю і загальмованістю, невпевненістю у своїх силах. У закладі освіти у багатьох таких дітей можливі випадки підвищеної боязкості, сором'язливості, безініціативності а також низького рівня мотивації, іноді при підвищеній самооцінці [324].

Велике значення для становлення культурної людини має розвиток її творчих здібностей, коли дитина відкриває можливості для особистої ініціативи, осмислення повсякденного досвіду, створення власних артефактів, зразків і творчих

продуктів діяльності. Діти поступово, за власною ініціативою і на основі власних інтересів, потреб, умінь, освоюють доступні їм види діяльності та способи поведінки. Вони діють активно, вчаться проявляти ініціативу, обґрунтовувати вибір, висловлювати власну думку, оцінювати ситуацію або вчинок. Різні види діяльності швидко змінюють один одного і вільно інтегруються дітьми у різних варіантах їхнього поєднання. Існують такі види й форми активності, як: вільне маніпулювання різними предметами та матеріалами, спостереження і досліди, експериментування, власні проби й помилки, пошук і вибір, спонтанне образотворче мистецтво (малювання, ліплення, моделювання), конструювання з різних матеріалів, дослідження, фантазування, театральні ігри та ін.

Безперечно, засвоєння надбань культури у дітей з особливими освітніми потребами відбувається з урахуванням своєрідності сприйняття ними світу, про що писав професор університету російської академії освіти Олександр Суворов. «У головному виховання дітей-інвалідів нічим не відрізняється – і не повинно відрізнятися – від виховання дітей без інвалідності. Зрозуміло, інвалідність змінює конкретні умови виховання і, отже, його методичну тактику, але стратегія виховання – спільна для всіх. Я сам інвалід з дитинства; зір втратив у три роки, слух – у дев'ять років, мова – збережена <...>. Змінюється (і дуже сильно) форма, а не зміст виховної роботи <...>. А зміст виховання залишається – і повинен залишатися – загальнолюдським <...>. Не думайте, що ви ліпше сліпоглухих знаєте, як їм щось сприймати. <...>. Я якось був з сліпоглухим хлопчиком на першотравневій демонстрації, біля духового оркестру <...>. Я слухав оркестр через один апарат, ніби одним вухом. А хлопчик апарат зняв взагалі. «Чому?» – питаю. «Я слухаю животом!» Погодьтеся, більш ніж дивний орган сприйняття музики. Але потім я зрозумів, що це означає <...>. І «слухав» не те, що «животом» – всім тілом! <...> Зі сприйняттям

картин, звісно, проблема нерозв’язна. Проте навчитися малювати самому – можна. По-перше, для цього давно існує прилад Семевского. Малюєш, що хочеш, на схожій на пластилінову поверхні гострим металевим олівцем або зубчастим коліщатком на кінці такого самого олівця, а потім витираєш все намальоване металевою тарілочкою і знову малюєш ... Я з таким самим успіхом малював на щільному папері, виконуючи завдання з геометрії, або просто так, «з голови» <...>. Дуже любив я випилювати лобзиком. Учитель праці наносив чимось гострим контур, а я за цими видряпаними лініями пиляв. Якось випиляв навіть оленя. Любив плести паперові килимки. А з цих килимків потім сплітав коробки. Навіть з кришками. Використовував списаний брайлівський папір <...>. Барельєфи, тим більше статуї – без обмежень. Тобто немає обмежень для нашого сприйняття <...>. На жаль, доглядачі в музеях не дозволяють торкатися скульптурних творів, мотивуючи це тим, що тепло рук шкідливе для скульптури <...>. В умовах сліпоглухоти одним з найважливіших засобів естетичного виховання вважається ліплення – з пластиліну або будь-якого іншого відповідного матеріалу. Це і пізнавальний засіб, і творчість – у тому випадку, коли ліпиш те, що хочеш, за своєю (хоча б ігровою) ініціативою <...>. Усвідомивши (мені тоді було одинадцять) ту обставину, що шкільну програму ліпше випереджати, інакше можна втратити занадто багато, – я взяв в бібліотеці підручники з історії літератури, склав за ними списки творів – і намагався все, що знайшлося, прочитати раніше, ніж ґрунтовні вчителі зберуться це обговорювати зі мною на уроках. <...>. Дещо полюбив, до дечого не доріс, потім повернувся, але головне – зорієнтувався і в російській, і в радянській, і в зарубіжній класиці сам, – раніше, ніж мене в ній почали орієнтувати вчителі. Архітектура. Принцип один: якомога більше макетів. А ще ліпше – своїми власними ногами, не поспішаючи, обійти, обстежити зсередини, від підвалу до горища, будь-який доступний пам’ятник. Дозвольте дитині

планування найближчого парку обстежити самій, з орієнтовною тростиною. Вивчення околиць – теж шлях естетичного виховання, залучення до краси планування, краси незайманої людиною природи <...>. Вмійте допомагати. Вчіться цього. І користуйтеся кожним випадком, щоб і дитину навчити мистецтву допомагати» [288].

Осягнення надбань культури може відбуватися у межах інкультурації шляхом пошуку культурних форм, які є в арсеналі традиційних культур. Завдання базового культурного розвитку органічно розв'язуються за допомогою форм, що використовувалися в культурних суспільних практиках минулого [237, 96–107; 238, 193–206]. Зокрема, йдеться про те, що ліпше, щоб культурний зразок не був представлений у завершеній формі, щоб засвоєння навичок і залучення дитини до культурної творчості здійснювалося так, як при фольклорній передачі культурної спадщини, коли культурний зміст передається у процесі своєрідної колективної творчості. Наприклад, казки, пісні транслюються не у вигляді готових зразків, а у варіативному вигляді різних виконань, коли фольклорний твір існує лише в нечітко завершеній формі, а його актуалізація у виконанні не несе функції єдино можливого варіанта, зразка. Це дає змогу носіям і продовжувачам традиції самостійно залучатися до процесу виконання твору, здійснюючи його так, як вони здатні його відтворити. Критерієм прийнятності виконання при цьому є група – колектив носіїв традиції, а не чітко окреслений зразок, що уможливлює варіювати виконання. Тому культурологічний підхід в інклюзивній освіті передбачає вибір для освоєння таких видів предметно-практичної діяльності, які допускають варіанти відтворення зразка, що існує у вигляді його окремих виконань. Результат діяльності при цьому оцінюється не за допомогою його порівняння з готовим зразком, а з його прийняттям колективом виконавців. Це передбачає організацію групової роботи педагога і дітей, причому так, щоб будь-який продукт оцінювався

колективом, а не порівнянням з готовим зразком. Результат, необхідний у такій роботі, завжди повинен позиціонуватися як одне з можливих виконань, а не як обов'язкова норма. Діяльність відбувається на засадах культуровідповідності, відповідає культурним потребам і здібностям дитини, опиняючись в зоні її найближчого розвитку. Особливо важливою є культуровідповідна організація роботи з дітьми, що мають значні психофізичні порушення.

Значну роль у становленні дітей як представників культури відіграє культурно-дозвіллєва діяльність – це специфічне культурне явище, суспільний феномен, який логічно розглядати разом з трудовою діяльністю, освітньою тощо. Створення максимально сприятливих умов для розумового, емоційного, естетичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, а також формування гуманного ставлення суспільства до цієї категорії осіб, займає особливе місце в роботі педагогів (у тому числі, класних керівників). Культурно-дозвіллєва діяльність є одним з суттєвих ресурсів оптимізації соціальної активності цих дітей і має здатність стимулювати процес соціалізації, інкультурації та самореалізації особистості. При цьому основний акцент необхідно робити на розвиток активної культурно-дозвіллєвої діяльності самих дітей, спільної зі здоровими однолітками, що допомагає протистояти елементам сегрегації, відокремлення, відчуження від контактів з навколишнім світом.

Засвоєння надбань культури відбувається під час спілкування і продуктивної взаємодії з однолітками й дітьми інших вікових груп, коли вони об'єднуються за інтересами у пари, малі чи великі групи, у межах яких набувають досвіду дружби, взаємодопомоги, співробітництва, співпереживання, емпатії. Засвоєння цих надбань нерозривно пов'язане з комунікативними навичками, які мають особливе значення для дітей з особливими освітніми потребами. Проте у сучасних

навчальних закладах освіти існує суперечність між необхідністю ґрунтовної мовленнєвої підготовки дітей з сенсорними порушеннями та недостатньою кількістю відповідних фахівців. Це особливо важливо, позаяк вплив мови на свідомість учня, на формування картини світу визначальний, адже мова є носієм як національно-культурної інформації, так і культури в усіх її проявах.

Мова й культура – нероздільні, мова – найважливіший компонент культури, культура – обов'язковий компонент мови. Процес становлення людини культурної невід'ємний від її формування як мовної особистості, яке відбувається насамперед на рівні мікросередовища: в сім'ї, під час спілкування з батьками та близькими людьми. Людина за допомогою мови сприймає і засвоює норми й ідеали, у неї складається особлива ієрархія цінностей соціокультурного плану. Саме система цінностей, засвоєних передусім за допомогою мови, регулює людські прагнення і вчинки, визначає ті принципи, якими керується людина у житті та діяльності. Спираючись на ці принципи, вона дотримується тих чи тих «зразків» дій, моделей поведінки у межах культури. Відбувається не лише засвоєння, а й ретрансляція культурних навичок, що зміцнює зв'язок між поколіннями та забезпечує збереження цілісності суспільства й культури.

Допомогти дітям стати мовними особистостями – одне із завдань школи. Термін *мовна особистість* уперше використав В. Виноградов у 1930 році в монографії «Про художню прозу» [47, 120–146]. Згодом це поняття впровадив до наукового обігу Ю. Караулов, на думку якого, мовна особистість є видом повноцінної репрезентації особистості, що має і психічний, і соціальний, і етичний та інші компоненти, пропущені крізь призму мови [123, 3]. Проблемам формування мовної особистості присвятили праці Г. Богін [24, 19–49], Є. Боринштейн [35, 63–71], Л. Варзацька [45, 6], В. Карасик [122], М. Пентилюк [226, 29–34]

та ін. Формування мовної особистості у дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями відрізняється від становлення дітей з типовим розвитком не лише за обсягом змісту цього процесу, а й обмеженнями сенсорного характеру. Під «мовною особистістю» розуміється людина як носій мови з точки зору її здатності до мовленнєвої діяльності [23, 3] з наявним у неї комплексом психофізичних властивостей, який дає їй змогу опановувати й сприймати мову. Проте не кожна дитина із порушеннями однаково володіє зазначеним комплексом, а це потребує ранньої діагностики з метою виявлення індивідуального психофізичного потенціалу дітей на шляху їхнього становлення як мовних особистостей та вибору ефективної допомоги.

Фундаментальна роль мови особливо помітна в межах спільнот сліпих (мова Брайля) і глухих (жестова мова). Своєрідність мови глухих і сліпих, необхідність допомоги фахівців під час її засвоєння очевидні для всіх. Інакше сприймається необхідність використовувати мову під час спілкування з людьми з аутизмом або інтелектуальною недостатністю. Досвід зарубіжних фахівців, які здійснюють пошук комунікативних засобів для деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами, свідчить про успішність реабілітації при застосуванні мовних аналогів – методу «Томатіс» (метод аудіовокальних тренувань, який сприяє розвитку загальних мовленнєвих здібностей) і мови «Макатон» (штучно створена жестова мова, яка використовується педагогами для допомоги дітям, що мають порушення аутистичного спектра і/або інтелектуальну недостатність, а також порушення слуху з додатковими проблемами комунікативного характеру) [268]. Застосування цих методів підвищує ефективність самоідентифікації дітей з особливими освітніми потребами [183].

Характер порушень та ступінь їхнього прояву у дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку

та з сенсорними порушеннями зумовлює необхідність застосування індивідуального підходу до роботи з ними, який набуває особливої гостроти й конкретності не лише на етапі діагностики, а й на всіх етапах педагогічної діяльності з елементарної (поновлення і формування елементарних навичок самообслуговування, орієнтування в малому і великому просторі, організація спілкування в колективі, фізичний розвиток, оволодіння системою письма і читання, максимальне використання доступних органів чуття); професійної (професійна підготовка та працевлаштування); технічної (створення технічних засобів і забезпечення ними осіб, що їх потребують) та культурної реабілітації (розвиток захоплень, естетичної творчості, підвищення загального культурного рівня). Фахівці спрямовують роботу на корекцію порушень кожної дитини. Передовсім вони звертають увагу на розвиток пізнавальної сфери (пам'яті, мислення, уяви, сприймання, мовлення та комунікативної функції, моторики рук), сприяють розвитку наявних органів чуття – слухового та зорового сприймання, розвитку фонематичного слуху, імпресивного мовлення, виховання загальних мовленнєвих навичок. Робота проводиться з метою формування активного словника дитини, граматичної будови мовлення, розвитку діалогічного мовлення тощо. Складним завданням для фахівців, які покликані сприяти становленню мовної особистості дітей з особливими освітніми потребами, є організація комунікативного простору, без якого їм не стати мовними особистостями, оскільки такі особистості повинні володіти сукупністю особливостей комунікативної поведінки людини і використовувати мову як засіб спілкування [289, 64]. Ще складнішою для педагогів є організація допомоги дітям зазначеної категорії з метою опанування ними закріпленого переважно в лексичній системі базового національно-культурного прототипу носія певної мови, свого роду «семантичного фоторобота», що формується на основі

світоглядних установок, ціннісних пріоритетів і поведінкових реакцій [222, 8–9]. Формування дитини, у тому числі й з особливими освітніми потребами, як носія мови тісно пов’язане з розвитком у неї рис, характерних лише для неї, властивостей характеру, внутрішньо притаманних лише їй. Ці риси виявляються в комунікативному процесі: за певними ознаками ми пізнаємо в співрозмовникові щось типове для нього. Не менш суттєво вловити й ті відтінки у мовленні, які є прагненням мовця адаптуватися до свого співрозмовника. Усе це повинні осягнути й діти з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями.

Як слушно вважає В. Воробйов, мова – це носій культурної інформації, відповідно вивчення мови формує соціокультурну компетенцію учнів [53]. У контексті культурологічного підходу участь у творчій діяльності в сфері мистецтва дає змогу формувати основи культурної та комунікативної компетенцій осіб з особливими освітніми потребами. Вплив цих методів повільний, як і будь-яке формування основ, що закономірно, оскільки формування культурних практик людської свідомості і спілкування в історії людства зайняло чимало часу, порівняно з тією історією, коли людство на їхній базі почало вдосконалювати виробничі технології, основи менеджменту, суспільний лад. За допомогою мови дитина засвоює надбання культури. Крім інших характеристик, на думку професора Стокгольмського університету Ульфа Йонсона, навчання може називатися інклюзивним лише тоді, коли дитина засвоїла культуру освітнього закладу. Він виділяє три види культури, залучення до яких вважає важливим для дитини: 1) культура навчання, тобто оволодіння правилами поведінки на уроках, методами, знаннями тощо; 2) культура поведінки, яка має на увазі володіння нормами поведінки в освітньому закладі, нормами спілкування з дорослими, прийняття ролей, характерних для дитини в дитячому

садку чи школі; 3) культура однолітків, тобто володіння мовою, необхідно під час спілкування з однолітками тощо [5, 8].

Формування інклюзивної культури в освітньому середовищі розглядається дослідниками й практиками як завдання, розв'язання якого лежить в основі інклюзії та вміщає прийняття цінностей поважання різноманітності, терпимості до відмінностей, співпраці, заохочення досягнень кожного і створення на їхній основі спільноти [43, 15–16]. Негативні установки учнів з рівнем розвитку, який відповідає нормі, відмова від контактів з однокласником з особливими освітніми потребами інколи пояснюються дефіцитом знань про особливості людей з порушеннями психофізичного розвитку, відсутністю досвіду спілкування з ними. Отже, педагогічна робота водночас має спрямовуватися на інформованість щодо людей з тими чи тими формами патології і на формування ціннісних установок школярів відповідно до принципів гуманізму та рівноправності [319, 208].

Під час роботи з учнями виділяють такі компоненти: потребово-мотиваційний, ціннісно-смисловий, поведінково-вольовий. Їх можна розглядати як єдність для оцінки морального розвитку школярів різного віку – молодшого шкільного, підліткового та старшого шкільного. Потребово-мотиваційний компонент виражається як моральна спрямованість стосунків – готовність прийти на допомогу, прояв турботи і прагнення до спілкування з однолітком з особливими освітніми потребами. Ціннісно-смисловий компонент проявляється у здатності до співпереживання, прояву почуття емоційного реагування на труднощі та проблеми однокласника, культурі вираження власних почуттів і емоцій. Поведінково-вольовий компонент свідчить про ступінь сформованості моральної поведінки, що вміщає вміння, навички та звички, які проявляються у процесі спілкування з однолітками, соціально-моральну активність і стійкість моральної поведінки у стосунках з однолітками з

особливими освітніми потребами [150]. Успішність педагогічної роботи з формування ціннісних установок залежить від ефективного використання широкого спектра педагогічних і психологічних ресурсів. У цьому контексті доречно навести трактування інклюзії як системи заходів, процедур, програм, правил і дій у межах середовища, у якому різноманітність людських потреб і цінностей не заважає, а сприяє успіху [256, 104].

Навчаючись в умовах загальноосвітніх шкіл, учні з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та сенсорними порушеннями мають більше переваг у соціальній адаптації, ніж їхні однолітки, які збувають знання у спеціальних закладах. Крім того, «здорові» діти в умовах інклюзивного освітнього середовища отримують досвід соціальної взаємодії з людьми з особливими освітніми потребами. Проте необхідно зазначити, що модель соціальної інклюзії суперечлива. По-перше, не завжди можна надати достатню допомогу дітям з особливими освітніми потребами у межах освітнього середовища (наприклад, дітям зі складними порушеннями слуху, зору, інтелекту). По-друге, сама ідеологія інклюзії передбачає розподіл людей на «нормальних» та Інших «нетипових», що ставить під сумнів ідею спільності та рівності людей [225]. Дитина з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями може відчувати себе обмеженою в середовищі однолітків без цих порушень. Отже, потрібно створити відповідне доступне інклюзивне освітнє середовище, що знімає такі бар’єри.

Про важливу роль в успішності спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами інклюзивного освітнього середовища свідчить наявність його формулювання у законодавчих документах. Зокрема, в Законі України «Про освіту» зазначено, що інклюзивне освітнє середовище – це сукупність умов, способів і засобів їхньої реалізації для спільного

навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням потреб і можливостей [100]. Таке середовище, згідно з культурологічним підходом, має стати культурно-освітнім. Це поняття ширше за поняття «інклюзивне освітнє середовище». Культурно-освітнє середовище – це сукупність соціального, культурного й освітнього середовищ, яка має не сумарний характер, а набуває якісно іншого змісту, виступаючи тією системою, у якій індивід здійснює власну соціальність та індивідуальність; простір, за допомогою якого відбувається соціокультурне відтворення спільноти. Л. Савінова визначає *культурно-освітнє середовище* як «соціально ціннісні обставини, які впливають на особистісний розвиток дитини» [263 59–65]. Таке середовище необхідне для становлення особистості-носія культури (С. Болдирєва, Н. Селіванова, Є. Бондаревська, А. Бондаревська, Л. Савінова), у його межах має здійснюватися культурний розвиток особистості, набуття нею досвіду культурної поведінки, надання цій особі педагогічної допомоги і підтримки у культурній самоідентифікації та самореалізації творчого потенціалу. Культурно-освітнє середовище має характеризуватися гуманістичною спрямованістю, щоб у ньому людина ставала суб'єктом власної життєдіяльності, була здатна до самоорганізації, вибору та відповідальності.

Уведення в освітнє середовище елементів соціокультурної діяльності – перегляд фільмів, відвідування театрів, музеїв, виставок, галерей прикладної художньої та технічної творчості, екологічної діяльності, занять спортом тощо – сприятиме засвоєнню суб'єктами інклюзивного процесу культурних норм, цінностей і зразків поведінки, задоволенню духовних запитів і потреб у спілкуванні, позитивному сприйняттю учасниками цього процесу один одного, підвищенню рівня освіченості. Організація культурно-освітнього середовища має будуватися за принципом «від людини неосвіченої до людини освіченої і культурної» шляхом підбору змісту, який орієнтує на аналіз

змісту освітнього матеріалу, з точки зору цілісної культури особистості. У цьому контексті соціокультурна модель інклюзивного процесу спрямована на те, щоб усі суб'єкти освітньої системи утворювали соціокультурну спільноту. Для її ефективного функціонування необхідні організація творчого соціокультурного середовища, спільний світогляд, наявність культурних цінностей, які сформувалися під час спільної діяльності учасників інклюзивного процесу.

З метою створення сприятливого середовища доцільно формувати інклюзивну культуру у дітей, рівень розвитку яких відповідає нормі, щодо однокласників з особливими освітніми потребами. Річард Різер називає такі методичні прийоми з успішної інклюзивної практики: уведення питань, спрямованих на розуміння основ інвалідності, в освітні програми; використання позитивних образів людей з інвалідністю; розробка підходів до спільного навчання та навчання учнями один одного; використання відповідних афоризмів про інвалідність; проведення тренінгів для ліпшого розуміння інвалідності та рівних прав і можливостей [117, 72–74]. Для пояснення рівності людей з інвалідністю пропонується використовувати розповіді, пісні, музику, спектаклі, рольові ігри, малювання, телебачення, фільми [200]. Очевидно, що на різних етапах розвитку людини використання цих прийомів має вікову специфіку.

Дошкільний вік є оптимальним для формування особистісних якостей, що лежать в основі толерантності, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний психічний розвиток дітей; починає проявлятися інтерес до сфери соціальних відносин, засвоєння культурних норм і правил поведінки; починають розвиватися довільність і саморегуляція; стає самоцінним спілкування з однолітками; виникає потреба у співпраці з іншими людьми, а також формуються готовність допомагати й співчувати, уміння стримувати негативні спонукання і конструктивно врегульовувати конфліктні ситуації

[276, 15–16]. Доцільними у цьому віці є тренінги, спрямовані на формування у дітей толерантного ставлення до осіб з інвалідністю [236] та однолітків з особливими освітніми потребами [276]. У складі тренінгових занять – бесіди про людей цієї категорії, елементи казкотерапії, читання та обговорення літературних творів, вправи на формування готовності до взаємодопомоги та співчуття, самоконтролю та саморегуляції, впевненості у собі тощо.

Молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку багатьох когнітивних та особистісних характеристик: адекватної самооцінки, розвитку критичності до себе та оточення, соціальних норм, морального розвитку, навичок спілкування з однолітками, установлення дружніх контактів. Найактивніше в роботі з цими школярами використовуються бесіди, читання й аналіз літературних творів, перегляд та обговорення мультиплікаційних фільмів, тренінги з елементами арт і казкотерапії. Прикладом такої роботи є цикл «Уроків доброти» [239], що сприяє ознайомленню здорових дітей з життям людей з особливими освітніми потребами у сучасному світі, принципами допомоги їм і правилами спілкування з ними. На заняттях розглядаються такі теми: стереотипи стосовно людей з особливими освітніми потребами, реалізація прав і можливостей цих людей, доступність архітектурного середовища, інклюзивна освіта як форма існування спільноти дітей з різним рівнем психофізичного розвитку, етикет при спілкуванні з особами цієї категорії. Основні методи – мінілекції, рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, перегляд і обговорення фільмів, спільна робота в малих групах. До тренінгу виховання толерантності в учнів початкових класів до людей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями Є. Попова пропонує вводити активні методи навчання (проблемну розповідь, бесіду, проблемні наочні посібники, метод пізнавальних ігор, метод аналогій,

моделювання та аналіз життєвих ситуацій, елементи дискусії, проблемні ситуації, етюди та ігри на вираження окремих якостей характеру та емоцій тощо) [236, 37–41]. З метою активізації та збагачення емпатійного досвіду дітей можна використовувати такі твори художньої літератури про людей з інвалідністю, як «Квітка-семибарвиця» (В. Катаєв), трилогію «Кеті» (Сьюзен Кулідж), «Червона квіточка» (С. Аксаков), «Карлик Ніс» (В. Хауф), «Стійкий олов'яний солдатик» (Г. Андерсен) та ін.

Психологічні особливості підліткового віку (потреби у самопізнанні та спілкуванні, рефлексивне мислення, орієнтація на однолітка) впливають на вибір інших прийомів: дискусій, рольових ігор, квестів, аналізу кейсів, тренінгів, переглядів та обговорення відео-, кіно-, документальних фільмів. Основними новоутвореннями періоду юності є готовність до особистісного та професійного самовизначення, стійка і незалежна Я-концепція, побудова системи цінностей та етичних принципів як орієнтирів власної поведінки, формування світогляду і життєвих планів, перехід до самодетермінації поведінки. У роботі зі старшими школярами можна використовувати ті самі прийоми, що і в роботі з підлітками, проте важливо розробляти й інші, які дають можливість молодим людям критично осмислювати інформацію і виробляти власну думку. Багато в чому цьому сприяють притчі.

Притча – один з найдавніших жанрів, що збереглися до теперішнього часу. За тривалу історію існування сформувалися основні жанрові ознаки, оформилися різновиди, визначилася композиція, склалися характерні художні особливості притчі. У сучасному визначенні притча – це коротка розповідь, що містить повчання в алегоричній формі, але без моралі, прямої настанови. Мораль кожен формулює сам на основі змісту твору. Притча змушує думати, розуміти свої почуття і вчинки, ставати кращим. Методичні прийоми роботи з притчами різноманітні: обговорити основну ідею сенсу притчі; відповісти на питання, запропонувати назву; скласти кінцівку або продовження; інсценувати, підібрати

прислів’я, приказку; вставити пропущені слова; порівняти кілька притч (різних культур) тощо. Таку форму можуть використовувати педагоги гуманітарних предметів (суспільствознавства, історії, літератури та ін.) під час обговорення проблем становища людей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями у суспільстві. Як приклад наведемо притчу «Осінь».

Одного разу сліпий чоловік сидів на сходинках дому з капелюхом біля ніг і табличкою з написом: «Я сліпий, будь ласка, допоможіть». Один чоловік проходив повз і зупинився. Побачив особу з інвалідністю, у якої було лише кілька монет у капелюсі. Він кинув туди кілька монет, без дозволу написав нові слова на табличці, залишив її сліпій людині і пішов. До кінця дня цей чоловік повернувся і побачив, що капелюх повний монет. Сліпий впізнав його за кроками і запитав, чи не він переписав табличку. Сліпий також хотів дізнатися, зміст написаного. Той відповів: «Нічого такого, що було б неправдою. Я просто написав на ній трохи по-іншому». Чоловік посміхнувся і пішов. Завдання: запропонуйте власну версію напису на табличці. В оригіналі новий напис на табличці був таким: «Зараз осінь, але я не можу її побачити».

Молодим людям можна запропонувати написати твір на самостійно підібрані або підготовлені педагогом вислови. Як приклад, наведемо низку висловів: «Якщо я чимось на тебе не схожий, я цим зовсім не ображаю тебе, а, навпаки, обдаровую» (Антуан де Сент-Екзюпері), «Спільне у людей лише одне: вони всі різні» (Роберт Зенд), «Якщо ми не можемо покінчити з нашими відмінностями, ми, принаймні, в змозі зробити світ місцем, безпечним для різноманіття» (Джон Фіцджеральд Кеннеді).

Викликає інтерес у юнаків і така форма роботи, як підготовка презентацій про успішних людей з порушеннями

фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями (Ольга Скороходова, Дмитро Кокоревих, Пабло Пінеда, Нік Вуйчич, Стівен Хокінг та ін.). Можливості застосування презентацій широкі. Зокрема, вони можуть виступати «емоційними мотиваторами» для організації дискусій. У роботі з підлітками та юнаками доцільно використовувати метод проєктів. Перспективним є журналістський проєкт «Людські історії», коли діти описують історію життя конкретної людини з особливими освітніми потребами зі свого оточення (сім'ї, школи тощо). Також можна запропонувати розробити календар «особливих дат». Серед них: Всесвітній день глухих, Всесвітній день психічного здоров'я, Всесвітній день боротьби з діабетом, Всесвітній день інвалідів, Міжнародний день рідкісних захворювань, Всесвітній день людини з синдромом Дауна, Всесвітній день людини з аутизмом, Міжнародний день білої тростини, Фіолетовий день (день хворих на епілепсію), Міжнародний день людей, що заїкаються тощо. До цих дат діти підбирають тематичні інформаційні матеріали (про історію дати, її символ, статистичні дані та цікаві факти про цей день, опис порушень і причин їх виникнення, короткі біографії і досягнення людей з особливими освітніми потребами, аналіз психологічної складової (як сама людина відчуває себе, яким бачить світ, які труднощі відчуває та якої допомоги потребує), списки науково-популярної та методичної літератури, Інтернет-ресурсів, художніх фільмів, книг про людей з цим захворюванням, рекомендації щодо взаємодії з людьми зазначеної категорії тощо та ін.) [287, 31–35].

Діяльність сучасного педагога у культурологічному аспекті спрямовується передовсім на створення психолого-педагогічних умов для свідомого та самостійного вибору дітьми індивідуальної освітньої стратегії, на індивідуальну допомогу кожній дитині у плануванні різних видів діяльності (особливо тих, у яких найбільш яскраво проявляються індивідуальні інтереси і

здібності), на консультування дітей з різних питань, а також на гармонізацію взаємодії з дорослими. Важливим для учнів, зокрема, й для осіб з особливими освітніми потребами, є метод прикладу педагога – цілеспрямованого та планомірного впливу на свідомість і поведінку учнів системою позитивних прикладів, покликаних служити зразком для наслідування, основою для формування ідеалу комунікативної поведінки, стимулом і засобом самовиховання. Для реалізації роботи з дітьми вимагається відповідна професійна підготовка педагогів, яка має відповідати вимогам часу, володіти високим рівнем соціокультурної компетентності, в тому числі готовністю до соціальної взаємодії, до співпраці і до врегулювання конфліктів у соціальній та професійній сферах на основі норм; здатністю до толерантності, емпатії, коректного та адекватного ставлення до людей, які мають особливі освітні потреби.

Пошуки шляхів формування представників педагогічної культури, відповідних сучасному типу культури та рівню розвитку цивілізації, – одна з актуальних проблем сучасної педагогіки. При цьому актуалізуються завдання осмислення теоретичних засад цілісного процесу формування педагогічної культури щодо таких категорій, як зміст, методи й організація навчання. Розв'язання зазначених проблем є необхідним для розгляду педагогічної культури як частини загальнолюдської і професійно-педагогічної культури, культуровідповідної системи, культуротворчого процесу [63, 3–7].

Статус вчителя як представника педагогічної культури у певному розумінні можна назвати іміджем. Феномен іміджу вивчався з різних аспектів зокрема, компетентнісного (С. Захарова); системного (В. Константинова, Г. Почепцов); діяльнісного (В. Константинова); особистісно-орієнтованого (Е. Патрикєєва, А. Перцева, Г. Драндров, Т. Тумаров); антропологічного (В. Шепель); соціально-психологічного (А. Калюжний, Д. Леонтьєв); соціокультурного (Д. Фадєєв,

Т. Метляєва, Н. Метлєнтов). Незалежно від вибору, дослідниками визнається, що на сьогоднішній день на фоні міжнародних інтеграційних процесів у країнах з різними культурами виникає потреба вироблення спільних вимог до іміджу педагога і, головне, забезпечення його підтримки на державному рівні з урахуванням культурної специфіки. До таких спільних вимог належить наявність у педагога, що працює з дітьми з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, навичок створювати позитивне психологічне середовище, долати конфліктні ситуації. Більшість труднощів у практиці педагогічної роботи зумовлена необхідністю вибору між двома або більше цінностями та моральними нормами. Ця ситуація визначається як етична дилема, педагог з етичною підготовкою має вміти розв'язувати їх. На міжособистісному рівні такі дилеми можуть викликатися суперечностями між ціннісними орієнтирами педагога та його підопічного. Наприклад, моральний принцип відповідальності педагога може породжувати ціннісну суперечність, що, зокрема, може зумовлюватися різним змістом його відповідальності перед підопічним, його батьками та колегами. До типових етичних належить, зокрема, дилема «незалежність і маніпулювання». Для педагога, який розглядає незалежність людини як одну з базових цінностей, управління її поведінкою виглядає як маніпулювання. Для подолання цієї суперечності використовується принцип інформованої згоди, що перетворює учня з пасивного одержувача благ і об’єкта для маніпуляцій на партнера. Під етичною розуміється підготовка до здійснення нормативної професійної поведінки у галузі професійної діяльності за допомогою формування системи ціннісних мотивів, знань, умінь, навичок і важливих якостей педагога.

Система цінностей педагога має синтагматичний характер, що проявляється в історичному формуванні системи освіти та її фіксації у суспільній свідомості [280]. З цієї точки зору.

головними цінностями сучасної спеціальної освіти є незалежне і соціально активне життя людей з особливими освітніми потребами, доступність для них усіх аспектів соціокультурного середовища і середовища життєдіяльності, шанобливе ставлення оточення і соціальна захищеність [199]. Ієрархія цінностей професійної роботи педагога, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами, представлена цінностями різного рівня: загальнолюдськими (визнання цінності життя людини незалежно від її психофізичних особливостей, професійний обов'язок педагога, дефектолога); соціальними (якість життя і соціалізації людини з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями); професійними (професіоналізм і милосердя); індивідуальними (любов до дітей, педагогічний оптимізм, терпіння тощо). Цінності пов'язані з мотивами діяльності і відіграють змістотвірну роль, тобто сприяють усвідомленню сутності педагогічної діяльності і себе в ній, що обумовлює позицію особистості в професії і сприяє формуванню рефлексії і саморефлексії [280]. Системі цінностей професійної діяльності у сфері освіти властивий гуманістичний сенс як необхідна складова суб'єктної позиції майбутнього фахівця, мотив професійної діяльності, основа формування професійних ціннісних якостей, що здатна забезпечити якість професійної взаємодії і самовизначення педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Частина проблем культурологічного характеру розв'язується шляхом реалізації завдання освіти сприяти культурному самовизначенню вихованця, незалежно від його психофізичних особливостей. Передусім це можливе при залученні вихованців до надбань культури на основі їхньої активності в єдиному для всіх учасників культурно-освітньому просторі. Створення такого простору передбачає забезпечення рівного доступу до цінностей культури. Водночас проблематичність цього доступу настільки значна для осіб з

різними психофізичними особливостями, що говорити про нього та інтеграцію в світовий культурний процес можна лише як про бажану перспективу. Проте засвоєння культурного досвіду, попри все, важливе у контексті прагнень особистості до успішності. Відсутність умов для доступу до культурних цінностей, які дослідники розглядають у межах культурного капіталу, обмежує не лише духовні запити осіб з особливими освітніми потребами, а й, наприклад, кар'єрні запити на ринку праці.

Згідно з П. Бурдьє [42, 60], культурний капітал (багатство у формі знань або ідей, яке узаконює статус і владу) вміщає у себе ресурси, що мають культурну природу (манери поведінки, твори мистецтва, книги, освіта, авторитет навчального закладу, який закінчив індивід, престиж атестатів і дипломів на ринку праці, культурний рівень самого індивіда, його знання та ін.). Безумовно, людина набуває культурного капіталу у тому числі шляхом доступу до культурних установ. З переходом культури у сферу ринкової економіки і зростанням ролі економічного капіталу найбільш вразливі позиції займають соціально-незахищені групи населення, а до них і належать люди з особливими освітніми потребами. Соціальна нерівність, відсутність безбар'єрного середовища призводять до обмеження способів залучення до культурних цінностей і поширення практик виключення з єдиного культурного середовища людей зазначеної категорії. Необхідно забезпечити цим особам доступ до установ культурного призначення (кінотеатрів, музеїв, філармоній, театрів, бібліотек, палаців і будинків культури, клубних закладів та ін.), можливість брати участь у культурно-мистецьких заходах, користуватися різного виду послугами (туристичними, екскурсійними тощо).

Забезпечення доступу до культурних цінностей, охоплення творчою діяльністю цих осіб регулюються нормами законодавства та програмними документами державної політики

України, проте їхня реалізація ускладнена обмеженим фінансуванням, недостатньою кількістю культурних програм, орієнтованих на залучення людей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями до соціуму. З метою розв'язання цієї проблеми Мінкультури видав наказ «Про реалізацію права соціально незахищених верств населення на відвідування закладів культури, що належать до сфери управління Мінкультури України, на пільгових умовах», у якому керівникам підприємств, установ і організацій, які підпорядковані цьому центральному органу виконавчої влади, було запропоновано визначити один день останнього тижня місяця днем безкоштовного відвідування певними групами людей, до яких, зокрема, належать особи з інвалідністю I і II групи, забезпечивши доступ для них до концертних організацій, театрів, цирків, музеїв і заповідників за умови пред'явлення документів, що засвідчують їхню приналежність до зазначеної категорії громадян.

Ще одним бар'єром для доступу людей з інвалідністю в Україні є архітектурна непристосованість більшості установ і закладів культури для безперешкодного відвідування їх людьми з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями. Перешкодою для цих осіб в Україні виступає також недостатня забезпеченість установ культури інформацією у форматі, доступному для людей з порушеннями зору і слуху. Так, 33,4 % респондентів серед осіб з інвалідністю, які були опитані фахівцями НДУ (науково-дослідного інституту соціально-трудових відносин) у 2010 р., зазначили, що не можуть відвідувати установи культури (кінотеатри, музеї, філармонії, театри, бібліотеки, палаци та будинки культури, клубні заклади тощо) через неможливість сприйняття інформації. При цьому найбільш актуальним цей бар'єр виявився для людей з порушеннями слуху – 64,7 % і порушеннями зору – 50,9 % [244, 20–21]. Звісно, стовідсоткове

залучення осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями до соціуму недосяжне. Сьогодні немає медичних, технічних, соціокультурних засобів, які компенсували б порушення (глухоту, сліпоту, порушення розумового розвитку та опорно-рухового апарату) та їх поєднання настільки, щоб вони були повністю компенсовані. Тому «специфічність» становища цих людей у суспільстві, як зазначає Т. Гудіна, буде зберігатися. Проте мінімізація цього фактора є нагальною культурною потребою, соціальною необхідністю максимально забезпечити рівний доступ осіб зазначеної категорії до культурних благ, незалежного життя, самовизначення [74].

У працях дослідників деколи, крім інклюзивно-освітнього та культурно-освітнього середовищ, аналізується соціокультурне середовище і соціокультурна діяльність (З. Шевців, В. Карп, О. Касяненко). Соціокультурне середовище має ширше значення, це створений людством духовний світ, що охоплює національні, соціальні, економічні, політичні та інші суспільні відносини, це вироблені протягом всієї історії духовні та культурні цінності, які впливають на людей, формують їхній світогляд, зокрема, обумовлюють поведінку. Соціокультурна діяльність, як зазначає І. Левицька, це цілеспрямований, спеціально організований соціальними інститутами процес залучення людини до культурних цінностей соціуму й активного залучення до нього самої особистості. Ця діяльність характеризується передусім функцією, що забезпечує соціалізацію членів суспільства [160]. Зміст соціокультурної діяльності визначено потребами різних категорій осіб у поліпшенні соціальних відносин, розвитку здібностей і навичок самостійного мислення, розкритті талантів та обдарувань, духовному становленні, продуктивній і цікавій організації дозвілля. Можна виділити такі підсистеми діяльності з метою соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами:

культурно-просвітницька робота; самодіяльна художня творчість; народні промисли та ремесла, народна культура (збереження традицій, звичаїв, обрядів); книговидання і бібліотечна справа, а також культурна творчість, що пов'язана зі створенням і поширенням друкованої продукції; реабілітаційна діяльність засобами мистецтва. Фахівці, які займаються цією діяльністю працюють у палацах культури та позашкільних установах, реабілітаційних центрах та ін. Щоразу частіше працівники, залучені до соціокультурної роботи, беруть участь у реабілітації, ігротерапії, бібліотерапії, музикатерапії, казкотерапії та ін.

Організацією та облаштуванням дозвілля дітей з особливими освітніми потребами займаються такі установи: науково-просвітницькі: музеї, бібліотеки, виставки, історико-меморіальні комплекси тощо; культурно-дозвіллєві: кінотеатри, парки культури, клуби, будинки і палаци культури, центри національних культур, центри молодіжного дозвілля, будинки ремесел, будинки і центри народної творчості, ігротеки, будинки урочистостей, концертні установи; санаторно-курортні та спортивно-оздоровчі установи: будинки відпочинку, санаторії, профілакторії, пансіонати, табори і бази відпочинку. З точки зору культурологічного підходу, учасники інклюзивного процесу, незалежно від того, де відбувається робота, утворюють певну соціокультурну спільноту. Щоб така спільнота могла існувати, необхідно створити умови для формування спільних культурних цінностей, спільної картини світу, оволодіння учасниками цієї спільноти мови спілкування, зрозумілих для всіх форм рефлексії.

Однією з умов виникнення культурної спільноти учасників є створення творчого соціокультурного середовища, що вміщає та об'єднує всіх учасників і, як наслідок, сприяє розвитку інклюзії. При організації інклюзивного процесу на основі культурологічного підходу важливо враховувати гуманістичні

базові положення. А саме: освітню діяльність необхідно розглядати у системі різних видів соціокультурної діяльності, позаяк процес освіти спирається на соціокультурні практики за її межами і неможливо його від них відокремити. Засвоєння форм культури може відбуватися лише в процесі активної діяльності, спрямованої на осягнення форм культури. Ключовим моментом освіти дітей з особливими освітніми потребами є пошук ситуацій, які вимагали б розв'язання задач на основі їхньої активності в межах соціокультурного простору. Деякі дослідники відзначають доцільність створення особливого соціокультурного середовища при відсутності усвідомленої потреби його організації та пишуть про «особливу культуру» або «особливі культурні потреби людини з особливими освітніми потребами» [237, 96–107; 238, 19–23; 344, 1–22]. При уважному вивченні праць цих науковців з'ясовується, що про створення особливої культури для осіб цієї категорії не йдеться, оскільки в такому випадку слід припустити, що є якісь специфічні функції для цієї культури, відмінні від загальної.

Що ж мають на увазі дослідники, які пишуть про особливу культуру? Наприклад, автори підходу TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), що застосовується для навчання організації життя, роботи і спілкування людей зі спектром аутистичних порушень, пишуть про «культуру аутизму». Проте це поняття розглядається дослідниками не в культурологічному, а у вузькоспеціальному соціально-адаптивному аспекті. Метод TEACCH будується на врахуванні у людей з цим типом порушень певних рис, які визначають специфіку їхніх каналів сприйняття, орієнтації у навколишньому світі тощо. Цей метод ґрунтується на створенні стійкого структурованого середовища, що регулює аспекти життя, роботи, спілкування людини з аутизмом з метою її соціальної адаптації. Культурологічний погляд на проблему інклюзії дає можливість з'ясувати, що в

цьому випадку йдеться не про створення особливої культури для осіб з особливими освітніми потребами, а про специфічні методи залучення до культури.

Відсутність у сфері культури доступних для людей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями форм діяльності перешкоджає культурному розвитку та соціалізації, робить менш ефективною освітню діяльність для них. У переважальній на сьогоднішній день соціокультурній практиці недостатньо використовуються культурні форми, які могли б забезпечити розвиток тілесно-афективних форм взаємодії дітей (однією з таких форм є традиційні дитячі ігри, у тому числі фольклорні). Практика навчання показує, що всі ці проблеми можуть бути розв'язані при залученні осіб зазначеної категорії до творчої діяльності. Особливо продуктивною тут є театральна. Творчість виступає механізмом формування особистості в учасників інклюзивних проєктів. І навіть якщо стартові можливості цих осіб спочатку були істотно різні, в процесі реалізації цих проєктів учасники взаємно збагачуються, а їхні можливості розширюються.

В Україні є приклади реалізації інклюзивних соціокультурних проєктів, про що йдеться, зокрема, в Національній доповіді Міністерства культури України «Про участь осіб із інвалідністю в культурному житті, проведенні дозвілля й відпочинку» (2015 р.), у якій акцентується увага на необхідності забезпечення безперешкодної участі осіб з інвалідністю в громадській й культурній сферах, організації для них середовища для мистецького та інтелектуального самовираження, доступу до надбань культури, що є важливою складовою успішного поступу розвитку українського суспільства. У цій доповіді також йдеться про необхідність задоволення культурних і дозвіллєвих потреб цих громадян у навчальних закладах, підприємствах та культурних установах. Оскільки у країні 90 % будівель і споруд не відповідають

нормам доступності й не пристосовані до потреб осіб зазначеної категорії, у 2017 році було видано Указ, згідно з яким до 31 грудня 2020 року вимагається забезпечити доступність будівель, приміщень і прибудинкової території для цих людей та інших маломобільних груп населення [161].

Соціокультурні проєкти спрямовані на задоволення культурних потреб людей з інвалідністю за місцем проживання. Наприклад, у 2016 році Львівська міська рада організувала конкурс соціально-мистецьких проєктів, на якому перемогли проєкти Львівського обласного осередку громадської організації «Українська спілка осіб з інвалідністю – ВСІ». Ці проєкти сприяли забезпеченню доступу осіб з порушеннями зору до об'єктів старовинної архітектури, друкованої та візуальної інформації. Одним з проєктів став «Львів на долонях», за яким ці особи мали можливість на дотик ознайомитися з архітектурою та красою пам'яток старовинного міста – ратуші Львова та Свято-Юрського комплексу, бронзові макети яких було зроблено з максимальною точністю до оригіналів. Інший проєкт – «Місто літератури для незрячих: книга вголос і «брайлем» – створював умови для того, щоб дізнатися про зміст творів І. Франка, опублікованих рельєфно-крапковим шрифтом, аудійованими працями Андрея Шептицького. Під час реалізації проєкту можна було придбати носії для відтворення аудіоматеріалів. Для того, щоб забезпечити навчання львівських екскурсоводів мистецтва тифлокоментування для осіб з порушеннями зору, організації підготовки адаптованих для цих людей екскурсій, був створений ще один проєкт – «Open Lviv.blind.ua» [40].

Ще одним соціокультурним проєктом, реалізованим у Львові, став Всеукраїнський мистецький проєкт «Відчинилося життя», що передбачав організацію концертів за участі симфонічного оркестру та обдарованих вокалістів з порушеннями зору. Він був утілений у життя Львівським

обласним осередком всеукраїнської громадської організації «Українська спілка інвалідів – УСІ» при підтримці єдиного в країні професійного творчого колективу, який співпрацює з виконавцями з порушеннями зору – оркестром Львівського національного академічного українського драматичного театру ім. М. Заньковецької, а також артистами опери й естради. На концерті виконувалися класичні твори, народні, акапельні. З 2008 року, відколи цей проєкт було започатковано, відбулося понад 60 концертів в Україні, Білорусі, Молдові, Польщі, Словаччині, Угорщині, Швеції та інших країнах. Крім осіб з порушеннями зору з України, Грузії, Польщі, Швеції, у концертах брали участь відомі українські оперні та естрадні артисти (вокальна формація «Піккардійська терція», Олександр Положинський, Олександр Божик, Леся Горова та ін.). На основі співпраці проєкту «Bandura Style» та соціального проєкту «Почути», що підтримує культурні ініціативи осіб з інвалідністю та мистецькі заходи з участю цих людей, було організовано концерт, у якому пісні паралельно з вокалом і грою на бандурі супроводжувались жестовою мовою. Актори театру міміки та жесту «Райдуга» Ігор Малик та Григорій Гук виконували мовою жестів пісні з репертуару «Шпилястих кобзарів». Деякі пісні жестовою мовою виконали самі бандуристи, які попередньо кілька місяців навчалися жестової мови [161].

На Львівщині, у межах якої, за даними Держкомстату, мешкає 103 тис. осіб з інвалідністю, з них 0,8 тис. дітей-інвалідів, робиться чимало. Крім уже зазначеного, у межах «Обласної комплексної програми правового захисту, соціальної підтримки і реабілітації людей з інвалідністю Львівщини на 2015–2018 роки» були задоволені культурні та дозвіллєві потреби цих осіб. Функціонувала і функціонує низка спеціалізованих закладів культури, що забезпечують культурні потреби осіб з інвалідністю: Спеціалізована бібліотека УТОС ім. Т. Г.°Шевченка, Будинок культури УТОС, при якому працює

низка творчих колективів (капела бандуристів «Карпати», народний жіночий вокальний ансамбль «Струмочок», гурт «Галичани», студія естрадної пісні «Едельвейс», жіночий вокальний ансамбль «Стриянка», хор Стрийської МПО УТОС, інтегрований дитячий театр естрадної пісні «Дитячі мрії»; три центри культури і дозвілля УТОГ, у яких діють бібліотеки, Народна кіностудія «Каменяр», Народний самодіяльний театр міміки і жесту, циркова студія, колективи зримої пісні, танцювальні колективи, колектив малих форм. Технічна доступність послуг закладів культури Львівщини забезпечувалась лише частково: зокрема, у театрально-видовищних закладах Львова впроваджувалися пілотні проєкти з надання інформації в аудіоформаті, а в музейних закладах – з надання інформації в аудіоформаті та шрифтом Брайля (за інформацією обласної УТОС). Усі заклади Львівської області надавали особам з інвалідністю безкоштовне або пільгове обслуговування. Проте послуг сурдоперекладачів для осіб з інвалідністю зі слуху не надавав жоден з них (за інформацією обласної УТОГ). За підтримки органів влади та місцевого самоврядування Львівщини проводились фестивалі, спрямовані на залучення осіб з інвалідністю: «Повір у себе», «Золотий птах», «Весняна повінь», «Світ стає кращим, коли ми разом», «Посмішка Талії», конкурс соціально-культурних проєктів Львівської обласної державної адміністрації, в якому взяли участь осередки УТОС. Бродівському товариству захисту дітей з інвалідністю «Надія» у проведенні культурних та дозвіллєвих заходів допомагали студенти Бродівського педагогічного коледжу ім. М. Шашкевича, учні Бродівської гімназії ім. І. Труша, працівники Бродівського краєзнавчого музею, на базі якого відбувались зустрічі, семінари. Допомогу громадським організаціям осіб з інвалідністю також надавали благодійні організації та окремі благодійники. Наприклад, обласній організації УТОГ допомагала релігійна громада «Серце Ісуса», організовуючи екскурсії [304].

Усі ці проєкти демонструють, що соціокультурні практики введені в інклюзивні освітні проєкти, а акцент у них робиться на спільній культурній діяльності учасників незалежно від психофізичних особливостей. Освітній процес у цьому випадку стає частиною соціокультурного середовища. Водночас з освітніми програмами реалізуються і творчі проєкти, відбуваються різнобічний розвиток особистості та залучення до соціуму. Інклюзивна освіта не є синонімом лише фізичної присутності дітей з особливими освітніми потребами в одному просторі зі здоровими дітьми, вона передусім характеризує їхню активну спільну роботу. Безперечно, застосування соціокультурного підходу до розв'язання проблем інклюзивної освіти сприятиме розширенню соціальної взаємодії з людьми з особливими освітніми потребами, розвитку толерантності і зміни сприйняття явища інвалідності в соціумі. Творче соціокультурне середовище інклюзивного освітнього простору уможливить полегшити процес становлення осіб цієї категорії, оскільки створюються умови для їх «занурення» в повноцінне соціокультурне середовище, адекватне потребам соціального залучення та культурного розвитку. Завдяки цьому корекційно-розвивальна та педагогічна робота не розпадається на окремі приватні технології. Долаються неадекватні для розв'язання завдань інклюзії дітей з особливими освітніми потребами обмеження. Культурологічний підхід дає змогу вибрати ефективну стратегію при організації інклюзії як в освітньому процесі, так і в соціокультурних практиках, що його підтримують. Це дає педагогу арсенал додаткових засобів, прийомів і методів роботи. Культурологічний підхід спрямовує фахівця на використання таких практик культури, які може засвоїти людина з недостатньо розвиненими культурною та комунікативною компетенціями у межах соціокультурного середовища.

***

З точки зору аксіологічного (ціннісного) підходу, який виступає своєрідним «мостом» між теорією і практикою, пошук подолання суперечності між необхідністю впровадження інклюзивної форми навчання на гуманістично ціннісній основі і проблематичністю втілення цього на практиці здійснюється в контексті встановлення зв'язку між практичним і теоретичним рівнями пізнання, і ставлення до навколишнього світу, цінностей людського життя, навчання і виховання, педагогічної діяльності, освіти загалом, а сама інклюзивна форма навчання як соціокультурний феномен розглядається цінністю. Проблематичність упровадження в життя інклюзивної форми навчання зумовлена не лише проблемами прагматичного характеру, зокрема фінансовими, а й факторами ціннісного характеру – недостатністю усвідомлення інклюзії як цінності, сприйняття результатів інклюзії за межами гуманістичних установок. Подолання зазначеної суперечності можливе за умови успішності впровадження інклюзії на засадах загальнолюдських цінностей, на основі врахування яких має відбуватися вибір закладу освіти для дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, узгоджена діяльність педагогічного колективу, надання допомоги учням з боку фахівців інклюзивно-ресурсного центру, взаємодія педагогів з батьками та ін. У найближчій історичній перспективі для забезпечення реалізації права осіб на освіту необхідне співіснування систем спеціальної освіти та загальної освіти з інклюзивною формою навчання. На частину осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, ймовірно, має поширюватися патерналістська концепція інвалідності. Декому з цих дітей варто пропонувати навчання у спеціальних закладах як найефективнішу для них форму. Зазначене не суперечить інноваційній концепції громадянських

прав для розв'язання проблем людей зазначеної категорії, оскільки неможливість створити для них у масових школах належні умови для здобуття якісної освіти порушує їхні права. Спеціальна освіта як цінність і соціальний інститут й надалі виконуватиме низку необхідних соціальних функцій, серед яких найголовнішою є соціалізація особистості дитини з особливими освітніми потребами у суспільстві.

Застосування соціокультурного підходу щодо спеціальної освіти та інклюзивної форми навчання, що виникла на основі взаємопроникнення спеціальної і загальної освіти, сприяє розв'язанню проблем становлення дітей як особистостей, незалежно від психофізичних особливостей, розширенню їхньої соціальної взаємодії, розвитку толерантності і зміні сприйняття явища інвалідності в соціумі.

ВИСНОВКИ

Прогрес людства завжди був взаємозумовленим і взаємопов’язаним з розвитком освіти. У результаті історичного розвитку виникла вітчизняна освітня система з її підсистемами, до яких належать загальна (масова) і спеціальна освіти, що більш-менш задовольняли і продовжують задовольняти потреби суспільства в передачі наступним поколінням соціального досвіду та забезпечення поступального розвитку держави. Розвиток системи освіти завжди був і є суперечливим та нерівномірним. Періоди її стійкого й бурхливого розквіту чергуються кризами та занепадом. Звісно, освіта повинна спрямовуватися в майбутнє, що вона демонструє і сьогодні, намагаючись сприяти становленню інклюзивного суспільства, проте часто вона намагається розв'язувати ситуативні проблеми, викликані запитами суспільства, які змінюються ще на стадії їхнього усвідомлення і мають зв’язок з демографічною та фінансово-економічною кризами.

Суперечності в освіті є головною рушійною силою розвитку та вдосконалення, проте лише за умови вчасного усвідомлення та окреслення дії цих суперечностей, їх вивчення з позиції, необхідних для адекватного аналізу підходів, пошуку на основі отриманих науковцями результатів досліджень, виважених шляхів розв'язання з метою утримання певної рівноваги між обсягом змін системи та її можливостями. А тому заспокійливі тези про те, що суперечності при впровадженні інновацій позитивно впливають на її удосконалення, не є перешкодами для розвитку, виступають її рушійними силами за будь-яких обставин, хибні. Ефективний поступальний рух освіти від розв’язання одних завдань до інших, складних і більш відповідальних, здійснюється лише в результаті науково обґрунтованого подолання об’єктивних і своєчасного

усвідомлення та усунення суб’єктивних освітніх суперечностей, які є наслідком непродуманих рішень.

Наявність монопідходу, тобто одновекторної спрямованості при вивченні суперечностей освіти і відповідно пошуку на основі отриманих результатів їхнього розв'язання лише в одному з аспектів, не забезпечує вивчення феномена освіти як певної цілісності. Використання кількох підходів, у нашому випадку системного, парадигмального, особистісного, соціально-орієнтованого, аксіологічного, культурологічного, певною мірою усуває монопідхідну обмеженість.

З позиції парадигмального підходу, реформування освіти відбувається у контексті зміни традиційної парадигми на гуманістичну, що має тісний зв'язок із сучасним трактуванням гуманізму в межах концепції громадянських прав. Основним у протиставлені цих парадигм є таке: прибічники традиційної парадигми вважають, що вчитель є суб’єктом педагогічного процесу, спрямованого на формування у дитини-об’єкта цього процесу знань, умінь і навичок; у межах гуманістичної парадигми учень визнається суб’єктом педагогічного процесу, здатним впливати на власне самостановлення, самоудосконалення, самокорекцію, самобудування, а педагог – фахівцем, що покликаний створювати оптимальні умови для цього; зазначені самостановлення, самоудосконалення, самокорекція, самобудування унаслідок вікових і психофізичних особливостей дітей певною мірою сприймаються як перспективна мета, яка досягається неповнолітніми поступово і по-різному.

Кожна дитина від народження володіє правами людини, проте реалізувати їх та виконувати на цій основі обов’язки особа зможе лише згодом, а це передбачає делегування до певного віку частини цих прав батькам або особам, що їх заміняють (інколи використання зазначеної трансдієздатності може поширюватися на деякі категорії осіб і в дорослому віці). Становлення дитини як особистості відбувається під впливом дорослих осіб, у тому числі

вчителів, що здійснюють педагогічну діяльність на основі згоди законних представників дитини. Учитель у такому випадку є не лише помічником неповнолітнього та фахівцем, що створює умови для навчання, виховання та розвитку учня, а й відповідальною особою, що планує, організує та здійснює педагогічний процес.

Дослідники визнають можливість співіснування традиційної і гуманістичної парадигм. Позитивність гуманістичної парадигми не викликає сумнівів, проте це не виключає використання конструктивних надбань традиційної парадигми. Навпаки, поєднання здобутків цих парадигм у різному ступені актуальне для дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, частина з яких здатні опанувати навчальну програму загальноосвітньої школи нарівні з учнями, рівень розвитку яких відповідає нормі, інша частина неповнолітніх – лише незначну частину знань, умінь і навичок за цією програмою, деякі з дітей – лише основи самообслуговування.

При подоланні суперечностей не менш важливим є використання особистісно і соціально-орієнтованих підходів. Освіта покликана сприяти становленню особистості дитини на основі врахування її індивідуальних вікових і психофізичних особливостей. Цей процес відбувається в інтересах дитини, яка внаслідок своєї біосоціальної природи формується в суспільстві і для суспільства. При організації педагогічного процесу, з позиції соціально-орієнтованого підходу, акцентується увага на соціальному замовленні на певну освіту, що має сприяти відновленню суспільства та його подальшому розвитку. Освітні заклади мають здійснювати підготовку представників молоді з урахуванням їхнього психофізичного потенціалу до професійної діяльності, участі в діяльності соціальних інститутів, різноманітних способів самовираження в інтересах суспільства.

Особливо визначальним при подоланні суперечностей у межах освіти і педагогічного процесу має системний підхід. Проблеми спеціальної і загальної освіти тісно пов'язані з діяльністю дошкільної і вищої освіти. Рання діагностика порушень психічного розвитку, абілітація, вчасна корекція та реабілітація у період дошкільного дитинства є запорукою успішность роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у старшому віці. Вища освіта не лише покликана здійснювати належну професійну підготовку осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, а й забезпечити підготовку фахівців до роботи у закладах, де вони навчаються

Суперечності в організації педагогічного процесу як системи долаються за умови узгодженої кваліфікованої роботи педагогів та асистентів вчителя і дитини, вчителів і батьків, конструктивної співпраці педагогічних колективів у школах з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, соціальними службами, культурно-освітніми інституціями.

Плідним при подоланні суперечностей ціннісного характеру є використання аксіологічного і культурологічного підходів, у межах яких педагогічний процес, за своєю суттю, визнається культурним, а сама культура трактується з точки зору діяльності, що має результатом і сукупність моральних цінностей, і людину, незалежно від її психофізичних особливостей, як найважливішу з них; діяльність, що перетворює скарб людської історії на внутрішній скарб особистості і творчої діяльності з вироблення нових матеріальних і духовних цінностей, тобто єдиного у своїй основі процесу розвитку людських здібностей, які виявляються як предметно, так і духовно. Органічність культурологічного й аксіологічного підходів до подолання суперечностей у сфері освіти пов'язана з тим, що культура не протиставлена науці та освіті – ці соціальні феномени входять до її складу, адже поняття «культура» об'єднує в собі науку (включно з технологією),

освіту, мистецтво (літературу та інші галузі), мораль, уклад життя та світогляд. Засвоюючи культурний досвід, особистість стає представником певної культури і здатна сама стати її творцем. Історія знає чимало осіб з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку та з сенсорними порушеннями, що внесли значний вклад у розвиток культури (Франциско де Гойя, Джон Мільтон, лорд Гордон Байрон, Вінсент ван Гог, Людвиг ван Бетховен та ін.). Звісно, без належної освіти ці особи не могли б виявити свій талант.

Аналіз розвитку системи вітчизняної освіти дає підставу констатувати, що, з одного боку, інноваційні перетворення міцно увійшли в педагогічну дійсність, відбуваються на законодавчому, організаційно-управлінському, технологічному та науково-дослідницькому рівнях. З іншого – аналіз процесу становлення і розвитку освітніх закладів загальної і спеціальної освіти показує, що цей процес має суперечливий характер, часто відбувається методом проб і помилок. Існування суперечностей не є причиною зупиняти реформування з гуманістичною метою, проте своєчасне подолання тих суперечностей, що уже окреслилися, сприятиме успіху започаткованого в освіті використання не одного, а комплексу підходів є запорукою успіху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдіянц Г. Виховання гуманістичних цінностей в учнів початкових класів: сучасний стан проблеми. *Гуманізація навчально-виховного процесу* 2010. Вип.LII, ч.1. С. 208–217.
2. Агацци Э. Идея общества, основанного на знаниях. *Вопросы философии*. 2012. №10. С. 3–19.
3. Акатов Л. И. Психологические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Москва : Просвещение, 2002. 448 с.
4. Алехина С. В., Вачков И. В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании. *Сибирский педагогический журнал*. 2014. № 5. С.98–104.
5. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. *Психологическая наука и образование*. 2014. № 1. С. 5–16.
6. Алехина С. В. Состояние и тенденции развития инклюзивного образования в России. *Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования*: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. 2012. С. 20–31.
7. Альтернативный доклад «реализация отдельных положений конвенции о правах инвалидов в Российской Федерации» Москва 2018. URL: https://tbinternet.ohchr.org › rus › int_crpd_css_rus_30022 (дата звернення: 25.06.2019).
8. Аналітичний звіт. Аналіз політик фінансування інклюзивної освіти в Україні та порядку використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами. За підтримки ВБФ «Відродження». URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/inklyuzuvna%20polituka/-zvit.pdf. (дата звернення: 25.06.2019).
9. Амиридзе С. П. Обзор зарубежного опыта в области инклюзивного образования. *Научные исследования в образовании.* 2012. № 2. С. 8–14. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-zarubezhnogo-opyta-v-oblasti-inklyuzivnogo-obrazovaniya (дата обращения: 08.11.2019).
10. Ананьев В. Л. Социальные проблемы инклюзивного образования (социологический анализ). *Адукація і выхаванне*. 2017. № 2. С. 59–66.
11. Андрійчук Н. М. Проблема інклюзивної освіти в сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 3. С. 35–40.

12. Апанасенко О. Н. Личностно-ориентированный подход в образовательном процессе в рамках ФГОС. 2018 URL: https://docplayer.ru/85922260-Lichnostno-orientirovannyy-podhod-v-obrazovatelnom-processe-v-ramkah-fgos.html (дата звернення: 25.06.2019)

13. Астахова М. С. Базові моделі інклюзивної освіти дітей з особливими потребами URL: http://nach.com.ua/docs/index-441825.html?page=10

14. Ашиток Надія. Мовна картина світу в філософсько-освітньому аспекті. Монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. 251 с.

15. Ашиток Н. І. Інклюзивна освіта: системний підхід. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип.229. С.11–16.

16. Ашиток Н. І. Формування гуманістичних засад інклюзивної освіти під впливом ідей постмодернізму *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції*. Вінниця : ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2018. С.11–14.

17. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. Москва : Педагогика, 1977. 256 с.

18. Балашов Л. Е. Философия : учебник. Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012. 12 с.

19. Бєланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США). Київ, Центр практичної філософії, 2001. 216 с.

20. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология? Это просто! Б. М. Бим-Бад. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=567 (дата звернення: 19.05.2019).

21. Блог «Вместе». URL: http://valeocentre.blogspot.ru/p/blog-page.html (дата звернення: 16.11.2017).

22. Блонский П. П. Курс педагогики: введ. в воспитание ребенка: Пособие для высш. учеб. заведений и учит. ин-тов. Москва : Задруга, 1916. 286 с.

23. Богин Г. И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов : автореф. дисс. … д-ра филол. наук. Москва, 1984. 31 с.

24. Богин Г. И. Типология понимания текста : учебное пособие. Калинин, 1986. 87 с.

25. Богуславский М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала века. *Педагогика : науч.-теор. журн.* 2000. № 4. С. 63–70.

26. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика.* 2003. № 10. С. 8–14.

27. Бондар В. І., Синьов В. М., Тищенко В. В. Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами в Європі та Україні. *Корекційна педагогіка і психологія*. 2012. С. 7–26.

28. Бондар В. І., Синьов В. М., Тищенко В. В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? *Рідна школа*. 2012. № 8–9. С. 20–27.

29. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Парадигмальный поход. *Педагогика*. 2004. № 10. С. 23–31.

30. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для педвузов. Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.

31. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход в теории и практики педагогической работы с детьми мигрантами. *Сборник трудов Второй Междунар. науч.-практ. конф. «Международная педагогическая лексикография в теории и практике обучения в высшей школе»* (25–26.08.2001.). URL: http://rspu.edu.ru/pageloader.php?pagename=/structure/publishing_centre/collections_of_works/conf5/bondarevskaja (дата звернення: 25.08.2019).

32. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания. *Педагогика*. 1995. № 4. С. 29–41.

33. Бондар Н. О. Передумови виникнення та формування сучасного світогляду щодо моделей інвалідності: міжнародний досвід. *Бізнесінформ*. 2013. № 3. С. 244–248.

34. Бондар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. II(14), Issue: 27. www.seanewdim.com 23 (дата звернення: 12.04.2019).

35. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості. *Соціальна психологія*. 2004. № 5. С. 63–71.

36. Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Тряпицын С. Ю. Управление качеством образовательного процесса : монография. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 359 с.

37. Борисова Н. В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реали. *Журнал исследований социальной политики*. 2006, Т.4, №1. С. 103–120.

38. Боровский М. И. О критерии нравственности. Минск : Наука и техника, 1970. 168 с.

39. Брагина Л. М. Итальянский гуманизм. Этические учения XIV–XV векав. Москва : Высшая школа, 1977. 254 с.

40. Бронзовий макет Свято-Юрського комплексу став доповненням проекту «Львів на долонях». URL: http://news.ugcc.ua/news/bronzoviy_maket_svyatoyurskogo_kompleksu_d

opovniv_proekt_lv%D1%96v_na_dolonyah_81095.html (дата звернення: 12.05.2019).

41. Будас Ю. О. Готовність студентів до майбутньої інноваційної педагогічної діяльності. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* 2008. Вип. 120. С. 54–58.

42. Бурдье П. Формы капитала. *Экономическая соціологія*. 2002. № 5. С. 60–74.

43. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие. Под общ. ред. М. Перфильевой. Москва : РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.

44. Вайнола Р. Х. Особливості професійної підготовки майбутнього педагога в контексті особистісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2006. Вип. 4. С. 61–71.

45. Варзацька Л. Міжпредметна інтеграція в системі особистісно зорієнтованої мовної освіти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* 2013. Вип. 40. С. 177–180.

46. Викторова Л. Г. О педагогических системах. Красноярск : Изд-во КГУ, 1989. 86 с.

47. Виноградов В. В. О художественной прозе. Москва–Ленинград : Наука,1930. 186 с.

48. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч.посібник. Київ : Знання, 2008. 566 с.

49. Выготский Л. С. Дефект и компенсация, *Собр. соч. в 6-ти*. Т. 5. Основы дефектологи. Москва : Педагогика, 1983. 369 с.

50. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей. *Основы дефектологии*. 2003. 654 с.

51. Выготский Л. С. Проблемы дефектологи. Москва : Просвещение, 1995. 527 с.

52. Волжин В. П. Гуманизм и социализм. Москва : АН СССР, 1955. 201 с.

53. Воробьев В. В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (проблемы концентризма). Москва : ИРЯ им. А. С. Пушкина, 1993. 107 с.

54. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XIX и XX вв. *Педагогика*. 2002. №10. С. 3–14.

55. Вульфсон Б. Л. Нравственные императивы и задачи воспитания. *Педагогика*. 2006. № 10. С. 3–10.

56. Галагузова Ю. Н. Противоречия как инструмент проектирования и анализа педагогических систем. Вестник Волжского университета. 2011. № 8. С.97–104.

57. Ганчукова Д. Р. Инклюзивное образование: сущность, подходы и опыт реализации. *Философия образования*. 2013. № 1 (46). С. 193–198.

58. Гаращук Є. В. Системний підхід у розбудові системи освіти. *Вісник Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна*. 2006. Вип. 10. С. 151–154.

59. Гаязова Г. А., Султанова Р. М., Шавалиева И. Ш. Проблемы подготовки специалистов инклюзивного образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 5.

60. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. Санкт-Петербург : Наука, 1997. 800 с.

61. Гегель Г. Сочинения. Москва – Ленингад, 1937. Т. 5. 698 с.

62. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.

63. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. *Педагогика*. 2003. №10. С. 3–7.

64. Гивишвили Г. В. Феномен гуманизма. Москва : РГО, 2001. 400 с.

65. Гин А. Семь противоречий нового образования. *Народное образование*. 2004. № 8. С. 51–59.

66. Гладуш В.А. Інклюзивний освітній процес і волонтерство: досвід співпраці. *Народна освіта.* 2014. № 3. С. 64–68.

67. Глосарій інклюзивної освіти. URL: http://baraninski_dnz.klasna.com/uk/article/glosarii-inkliuzivnoyi-osviti.html (дата звернення: 14.06.2018)

68. Горбунова С. Г. Инклюзивное образование: риски и задачи. *Молодой ученый*. 2017. №13. С. 540–542.

69. Гордійчук О. Є., Гафткович В. А. Професійна компетентність педагога інклюзивного класу як показник ефективності навчання дітей з особливими потребами. *Сборник научных трудов SWorld.* 2015. Вып. 1 (38), том 8. С.86–95.

70. Горфункель А. Х. Гуманизм и натурфилософия Итальянского возрождения. Москва : Мысль, 1977. 359 с.

71. Григоренко В. Л., Рассказова О. І. Професійна підготовка соціальних вихователів в умовах розгортання інклюзивної освіти в Україні: тенденції та суперечності. *Вісник ЛДУ.* 2016. № 14. С. 215–222.

72. Грозная Н. С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности. *Синдром Дауна XXI век.* 2011. № 1. С. 34–41.

73. Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный поход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2005. 240 с.

74. Гудина Т. В. Проблемы реабилитации детей-инвалидов в современной педагогической теории и социокультурной практике. Вологда : ВоГТУ, 2011. 143 с.

75. Гурова Р. Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентиры. *Педагогика*. 2000. № 10. С. 32–38.

76. Гусева С. В. Противоречия, ограничения, риски инклюзивного обучения детей с ОВЗ. URL: i.cholokogly.ru/.../-/Противоречия % 2C % 20ограничения %2C %20риски %20инклюз. (дата звернення: 25.10.2018).

77. Гусев Ю. В. Общество и образовательная среда : проблемы формирования системы цінностей *Философия образования.* 2010. № 2. С. 192–193.

78. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : дис.. ... докт. пед.. наук : 13.00.01. Київ. 2015. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Davidenko_17.11.2015_diser.pdf (дата звернення: 25.10.018).

79. Данілавічютє Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. Київ : Видавнича група «А. С. К», 2015. 125 с.

80. Дашутін Г. П., Михальченко М.І. Український експеримент на терезах гуманізму. Київ : Парламентське вид-во, 2001. 335 с.

81. Декларація Мехіко щодо політики у сфері культур. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_730 (дата звернення: 19.06.2019).

82. Делор Жак. Освіта – справжній скарб. *Шлях освіти*. 1997. № 3. С. 2–5.

83. Дефектологічний словник : навчальний посібник. За редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.

84. Дмитриев А. Ф. Противоречия в образовательном процессе и возможные аспекты их разрешения. *Современные проблемы науки и образования*. 2009. № 5. С. 89–91.

85. Днепров Э. Д. Модернизация российского образования : документы и материалы. Москва : ГУ ВШЭ, 2002. 332 с.

86. Добреньков В. И., Кравченко А. И. Социология : краткий курс. Москва : ИНФРА-М, 2002. 624 с.

87. Долгошева А. Из объекта заботы – в субъект права. URL: https://spbvedomosti.ru/news/obshchestvo/iz_nbsp_obekta_zaboty_v_nbsp_subekt_prava/ (дата звернення: 28.07.2018).

88. Дорохова Т. С. Ментальные противоречия модернизации отечественного образования. *Проблемы современного образования*. 2014. № 5. С. 5–12.

89. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент учителя в інклюзивному класі. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 55 с.

90. Ерёменко И. Г. Становление и развитие дефектологии в Украинской ССР. *Развитие спец. обуч. и воспитания аномальных детей:* Тезисы к Всесоюзным педагогическим чтениям. 1973. С.49–50.

91. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. Москва : Русский язык 2000.– 1209 с.

92. Эрнст В. А. Инвалидам нужен спорт! [The disabled need sport]. *Спорт, духовные ценности, культура*. 1997. Вып. 8. С. 8–11.

93. Жубакова С. С. Концептуальные основы инклюзивного образования в Казахстане. *Абай атындағы ҚазҰПУ-дың хабаршысы. Педагогика ғылымдары сериясы* 2015. № 4 (48). С. 56–61.

94. Жуков С. М. Гуманізм як феномен, як світоглядний принцип нової парадигми освіти; гуманістичне виховання, становлення підростаючої особистості. *Педагогічна освіта. Теорія і практика*. Камянець-Подільський, 2011. № 9. С. 37–46.

95. Завершинский К. Ф. Культура и культурология в жизни общества : Учебное пособие. Под научн. ред. В. П. Большакова. Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2000. 92 с.

96. Загвягинский В. И. Реальный гуманизм и тенденции развития образования. *Образование и наука*. 2000. № 1. С. 10–15.

97. Загородникова Н. В. Управление качеством инклюзивного образования в ДОУ // *Инновационные тенденции развития системы образования* : материалы IV Междунар. науч.практ. конф. 2015. С.107–110.

98. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов : Научная книга, 2003. 255 с.

99. Закірова С. Новий закон «Про освіту»: що, як і коли. URL: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3179:novij-zakon-pro-osvitu&catid=8&Itemid=350 (дата звернення: 17.07.2018).

100. Закон України «Про освіту». URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 15.05.2019).

101. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» № 2249-VIII (2249–19) від 19.12.2017. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875–12 (дата звернення: 15.05.2019).

102. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». *Відомості Верховної Ради України*. 2006. № 2–3. С. 36.

103. Засенко В. В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 4–7.

104. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. Санкт-Петербург : СОЮЗ,1998. 336 с.

105. Захарчук М. Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні. URL: http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska (дата звернення: 12.06.2018).

106. Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Личностно ориентированное профессиональное образование. *Педагогик*а. 2002. № 3. С. 16–21.

107. Зеленков М. Ю. Современные противоречия социогуманитарного образования в России и пути их решения. URL: http://www.ieay.ru/nauka-v-ieau/nauchnye-trudy-ieau/innovacionnoe-razvitie-ekonomiki-rossii-novyj-etap/sovremennye-protivorechiya-sociogumanitarnogo-obrazovaniya-v-rossii-i-puti-ih-resheniya (дата звернення: 22.06.2018).

108. Зорина Е. Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе. *Образование и наука*. 2018. № 5. С. 165–184.

109. Зязюн І. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук, праць*. 2011. С. 9–24

110. Идрисов А. Е. Личностно-ориентированный подход в развитии личности ребенка в процессе обучения в школе. *Завуч*. 2011. № 8. С. 77–87.

111. Інвалідність – не вирок. URL: https://poshtivka.org/invalidnist-ne-vyrok (дата звернення: 16.06.2019).

112. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / О. О. Патрикеєва, Н. З. Софій, І. В.Луценко, І. П. Василашко: під заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 96 с.

113. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / Колупаєва А. А. та ін: за заг. ред. Даниленко Л. І. Київ : Самміт книга, 2007. 128 с.

114. Інклюзивне навчання в Україні: як діятиме і що вже зроблено. URL: http://ogo.ua/articles/view/2017-05-13/86565.html (дата звернення: 22.07.2019).

115. Інклюзивне навчання в Україні. Інформація про стан виконання зобов'язань України за Конвенцією про права осіб з інвалідністю в галузі загальної середньої та дошкільної освіти. URL: https://www.google.com.ua/search?q&sourceid=chrome&ie=UTF-8 (дата звернення: 25.06.2019).

116. Инклюзивное образование Норвегии и Украины: сравниваем системы. URL: http://forshmag.me/2017/05/17/inklyuzivnoe-obrazovanie-norvegii-i-ukrainy-sravnivaem-sistemy (дата звернення: 14.06.2019).

117. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматия / авт.-сост. М. В. Швед. Витебск : Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2007. 157 с.

118. Інформація щодо фінансування освіти і науки в Україні. URL: http://zet.in.ua/statistika-2/byudzhet/informaciya-shhodo-finansuvannya-osviti-i-nauki-v-ukra%D1%97ni (дата звернення: 15.07.2019).

119. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Москва : Белгород: МПГУ, БГПИ, 1993. 219 с.

120. Исаев Д. Н. Психология больного ребенка : лекции. Санкт-Петербург : Издательство ППМИ, 2003. 186 с.

121. Исаевская Е. В., Колыванова Л. А. Современные подходы инклюзивного обучения студентов в условиях профессионального образования *Молодой ученый*. 2016. № 16.1. С. 11–15.

122. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.

123. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения. *Язык и личность.* 1989. С. 3– 8.

124. Катеринчук О. В. Модернізація системи освіти. Київ : Педагогічна думка, 2012. URL : http://intkonf. org/katerinchuk-ovmodernizatsiya-sistemi-osviti (дата звернення: 13.07.2018).

125. Качуровський М. О. Діалектика суперечностей формування нової освіти. *Філософія : конспект лекцій [збірник праць]*. Київ, 2012. 750 с.

126. Кириленко Г. Г., Шевцов Е. В. Философия: Справочник студента. Москва : АСТ; СЛОВО, 2000. 672 с.

127. Ковальчук В. Ю., Костецька М. Основні суперечності розвитку системи вищої освіти України. *Молодь і ринок*: 2012. № 6 (89). С.15–19.

128. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и парадигмы. *Педагогика.* 1995. № 6. С. 84–89.

129. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

130. Колупаева Алла. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 7–12.

131. Конвенция ООН о правах инвалидов. URL: http://www.un.org/russian/disabilites/ (дата звернення: 4.04.2019).

132. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004 (дата звернення: 4.04.2019).

133. Коноплева А. Н., Лещинская Т. Л. Приоритетные методологические подходы в инклюзивном образовании. *Збірник наукових праць Камянець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. Вип. 23(1). С. 100–108.

134. Конституція України. Закон України від 28 червня 1996 р. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1996. № 30. С. 63.

135. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН України від 01.10.2010 р. № 912. URL: http://firstedu.org.ua/index.php (дата звернення: 21.9.2019).

136. Копієвська О. Р. Концепт традицій та інновацій у тренді сучасної культурно-мистецької освіти. *Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв: науковий журнал*. 2012. № 2. С. 173–177.

137. Корнієнко Д. Інклюзивна освіта в Україні: «Той мурує, той руйнує…» URL: https://gazeta.ua/articles/life/_inklyuzivna-osvita-v-ukrayini-toj-muruye-toj-rujnuye/818388 (дата звернення: 23.08.2019).

138. Коршунова Н. Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? *Педагогика*. 2002. № 7. С.7–26.

139. Коршунова О. В. Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании. *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* 2016. Т. 8. С. 16–20.

140. Косов Б. Б. Личность: теория, диагностика и развитие : учебно-методическое пособие для высших учебных заведений. Москва : Академический Проект, 2000. 240 с.

141. Костилєва К. В. «Педагогічна традиція» як наукове поняття: історико-педагогічний аспект. *Педагогічний альманах. Збірник наукових праць.* 2011. Вип. 11. С. 289–293.

142. Кочемасова Л. А., Никитенко Н. С. Теоретические предпосылки развития инклюзивного образования: научные исследования, практика внедрения. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2, ч. 2. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=22281 (дата обращения: 07.06.2018).

143. Кравцов А. О. Воспитание творческих установок как составляющая становления проектной культуры субъектов образовательного процесса. *Инновации и образование. Серия Symposium».* 2003. Вып. 29. С. 324–330.

144. Кравченко О. О. Соціальна реабілітація студентів з інвалідністю як ключове завдання для ВНЗ. *Inovache vyskum v oblasti sociologie, psychologie a politologie: Medzinarodna vedeckoprakticka konferencia (Sladkovico, Slovenska republika*, 2017). Sladkovico. 2017. С. 31–34.

145. Краевский В. Парад парадигм (послесловие к статье Н. Л. Коршуновой). *Педагогик*а. 2006. № 8. С. 20–24.

146. Краткая история философии : ученик под ред. В. Г. Голобокова. Москва : Аст и Олимп, 1997. 560 с.

147. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.

148. Крисоватий А. Основні парадигми освіти. *Психологія*. 2015. № 1. С.114–119.

149. Крылова Н. Б. Культурология образования. Москва : Народное образование, 2000. 272 с.

150. Колокольцева М. А. Воспитание нравственных взаимоотношений у младших школьников в инклюзивном образовании: Авт. дисс.... канд. пед. наук. Махачкала, 2012. URL: http://www.dissercat.com/content/vospitanie-nravstvennykh-vzaimootnoshenii-

mladshikh-shkolnikov-v-inklyuzivnom-obrazovanii (дата звернення: 23.04.2019).

151. Круглов А. Г. Словарь (А–И). Москва : Гнозис. 2000. 239 с.

152. Кудишина А. А. Гуманизм – феномен современной культуры. Москва : Академический Проект, 2005. 504 с.

153. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика : монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.

154. Кузьмина Г. А. Личностно-ориентированный подход в обучении школьников. URL: https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2012/03/19/lichnostno-orientirovannyy-podkhod-v-obuchenii (дата звернення: 20.04.2019).

155. Кузьмич Т. А. О единстве традиций и инноваций в становлении современной школы. *Педагогічний альманах. Збірник наукових праць.* 2011. Вип. 12, ч. 2. С. 60–65.

156. Кузьмичева Т.В., Кобзева О.В. К вопросу подготовки педагогов инклюзивного образования. *Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал.* 2013. № 1. С. 19–42.

157. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : учеб.-практ. пособие. Ростов н/Д. : Учитель, 2001. 159 с.

158. Куртц П. Начало начал: В поисках стержневого определения гуманизма. *Мужество стать: Добродетели гуманизма*. Москва : РГО, 2000. 256 с.

159. Лапін А. В. Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4 (1). С. 194–205.

160. Левицкая И. А. Социокультурная деятельность в системе формирования личности *Психология и социология.* М.осква. 2012. URL: http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2012/Psihologia/5_103088.doc.htm (дата обращения: 07.06.2018).

161. Лелик М. Б. Інклюзивні культурні ініціативи та мистецькі заходи як один зі шляхів становлення соціальної моделі інвалідності в Україні. *Сайт: Національна бібліотека України імені Ярослава Мудрого.* URL: http://nlu.org.ua/storage/files/Infocentr/Tematich_ogliadi/2017/zaxodi.pdf (дата звернення: 10.03.2018).

162. Леонгард Э. И. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции. *Инклюзивное образование*. 2010. Вып. 1. С. 139–149.

163. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1983. Т. I. 392 с.

164. Леонтьев А. Д. Ценность как междисциплинарное понятие: Опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*. 1996. № 4. С. 4–36.

165. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. *Психологическое обозрение.* 1998. № 1. С. 13–25.

166. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения : монографія. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.

167. Лещій Н. П. Проблеми оптимізації української системи спеціальної освіти *Наука і освіта*. 2017. № 2. С. 5–9.

168. Липский И. А. Тенденции развития воспитания как области научного знания. *Воспитание: современные парадигмы : монографія* под общ. ред. З. А. Багишаева и А. К. Быкова. Москва, 2006. С. 23–46.

169. Лист МОН від 26.06.2019 № 1/9-409 Методичні рекомендації щодо організації інклюзивного навчання в закладах освіти у 2019/2020 навчальному році. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf (дата обращения: 27.07.2018).

170. Личность как система. Процесс социализации личности. URL: https://studfiles.net/preview/5709551/page:12 (дата обращения: 27.07.2018).

171. Лукіна Т., Шошова А. Реалізація державної освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжні підходи *Актуальні проблеми державного управління.* 2014. Вип. 3. С. 96–101.

172. Луценко І. В. Правові аспекти запровадження інклюзивної освіти в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 5. С. 240–253.

173. Майзель О. В. Инклюзивное образование в Израиле. *Клиническая и специальная психология*. 2013. № 2. URL: https://psyjournals.ru/files/62063/psyclin_2013_2_Majzel.pdf

174. Малишевська І. А. Зарубіжний досвід інклюзивних тенденцій в освіті. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки*. 2016. № 10. С. 102–107.

175. Маллер А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями. Книга для родителей. Москва : Педагогика-Пресс, 1996 . 80 с.

176. Малофєєв М. М. Західна Європа: еволюція ставлення суспільства і держави до осіб з відхиленнями у розвитку. Москва : Экзамен, 2003. 256 с.

177. Малофеев Н. Н., Маркович М. М., Н. Д. Шматко. Н. Д. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования. *Управление дошкольным образовательным учреждением*. 2010. № 6. С. 8–23.

178. Малофеев Н. Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна. *Альманах Института коррекционной педагогики РАО.* 2007. Вып. 11. URL: http:// almanah.ikprao.ru/articles/almanah-11/spochemu-integracija-v-obrazovanie-zakonomern (дата обращения: 26.07.2018).

179. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. Москва : Печатный двор, 1996. 182 с.

180. Малофеев Н. Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.03. Москва. 1996. 81 с.

181. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции. *Актуальные проблемы интегрированного обучения*. 2001. С. 47–55.

182. Маркова Ю. С. Социальные противоречия в гуманизации образования. *Человек в мире. Мир в человеке: актуальные проблемы философии, социологии, политологии и психологии:* Материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. 2010. С. 41–147.

183. Марков Б. В. Человек и язык. *Человек*. 2011. № 1. С. 95–106.

184. Мартинчук О. В. Генезис дослідницьких підходів до визначення поняття «освітня інтеграція дітей з психофізичними порушеннями». *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор.* Ялта : РВНЗ КГУ, 2013. С.116–121.

185. Мартинчук Олена. Інклюзивна педагогіка в контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту. *Освітологія. Українсько-польський щорічник*. 2016. № 5. С. 147–151.

186. Марчук М. Феномен і специфіка сучасної гуманітарно-наукової парадигми знання. *Гуманітарно-наукове знання: становлення парадигми* : матеріали Міжнародної наукової конференції. 2011. С. 3–11.

187. Мельник Н. І. Гуманістична парадигма як умова ефективної організації інклюзивної освіти в Україні. URL: http://www.psyh.kiev.ua (дата звернення: 23.05.2019).

188. Методы системного педагогического исследования. Под ред. Н. В.Кузьминой. Ленинград, 1980. 180 с.

189. Мігалуш А. О. Інклюзивна освіта – потреба суспільства. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць.* 2007. № 2 (20), ч. 1. С. 27–32.

190. Микерова Г. Г. Основные концептуальные положения личностно-социального подхода в воспитании. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2015. Т. 7. С. 371–375.

191. Михайлова Е. Н. Генезис и развитие коррекционного направления в педагогике. *Вестник Томск. гос. пед. ун-та.* 1998. Вып. 4. С. 60–64.

192. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. 2007. 608 с.

193. Морозова Л. А. Теория государства и права : учебник. Москва : Юристъ, 2002. 414 с.

194. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс. 2013. 540 с.

195. Мудрик А. В. Социальная педагогіка : учеб. для вузов. Под ред. В. А. Сластенина. Москва : Академия, 1999. 184 с.

196. Мясищев В. Н. структура личности и отношение человека к действительности. *Психология личности.* 1982. С. 35–38.

197. Назарова Н. М., Моргачёва Е. Н., Фуряева Т. В. Сравнительная специальная педагогіка : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М. : Издательский центр «Академия», 2011. 336 с.

198. Назарова Н. М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях. *Специальное образование*. 2012. № 3. С. 6–12.

199. Назарова Н. М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров : монографія. Москва : Спутник+. 2009. 159 с.

200. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. Разработано в рамках Недели инклюзивного образования 14-21 ноября 2005 г. РООИ «Перспектива». Москва, 2005. URL: http://perspektiva-inva.ru (дата звернення: 23.08.2019).

201. Настояща К. К вопросу об инклюзивном образовании в Украине. URL: http://ru.osvita.ua/school/inclusive_education/29475/ (дата звернення: 23.04.2019).

202. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: https://studfile.net/preview/5721274/ (дата звернення: 22.07.2019).

203. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. За заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

204. Національна стратегія реформування системи інтернатів 2017. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/nacionalna-strategiya-reformuvannya-sistemi-internativ (дата звернення: 21.05.2019).

205. Незрячі серед «сліпих». URL: http://inc.kiev.ua/index.php/statti/41-nezryachi-sered-slipikh (дата звернення: 23.08.2019).

206. Нестеренко В. В. Сущность и задания личностно-ориентированного подхода в образовании. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 6. URL: http://www.scienceeducation.ru/106–8002 (дата звернення 27.09.2019).

207. Нигматов З. Г. Развитие гуманизма в истории философских и педагогических учений. *Вестник Казанского государственного педагогического университета*. 2003. № 1. С. 58–71.

208. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. Москва : ВЛАДОС, 2001. 256 с.

209. Никитин В. А. Противоречия в образовании. *Никитин В. А.* Идея образования или содержание образовательной политики. Киев : Оптима, 2004. С.107–149.

210. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

211. Новая философская энциклопедия в 4 тт. Москва : Мысль. Под редакцией В. С. Стёпина. 2001. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy (дата звернення: 23.04.2018).

212. Новейший философский словарь сост. А. А. Грицанов Минск Изд-во В. М. Скакун, 1998. 896 с.

213. Новикова Г. П. Проблемы преемственности дошкольного и начального школьного образования в русле реализации ФГОС ДО. *Управление дошкольным образовательным учреждением*. 2014. № 10. С. 14–23.

214. Новосельцев В. И. Теоретические основы системного анализа. Москва : Майор, 2006. 592 с.

215. Образование в поисках человеческих смыслов / Бондаревская Е. В., Бетин Л. В., Волчегурская Н. Б. и др. под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1995. 215 с.

216. Образование детей с отклонениями в развитии за рубежом. URL: https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0b65635b2ac69b5d53b88421216c27_0.html. (дата звернення: 13.04.2019).

217. Образование для инновационных обществ в XXI веке. Итоговый документ саммита «группы восьми». Санкт-Петербург, 2006. URL: http://kremlin.ru/supplement/3717/print (дата звернення: 3.05.2019).

218. Образование: сокрытое сокровище Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. URL: https://www.ifap.ru/library/book201.pdf (дата звернення: 22.06.2019).

219. Общие понятия систем, признаки, свойства, классификация. URL: http://www.standard-company.ru/standard-company6.shtml (дата звернення: 24.09.2019).

220. Основы педагогики высшей школы / Товажнянский Л. Л, Романовський О. Г., Бондаренко В. В. и др. Харьков : НТУ «ХПИ», 2005. 600 с.

221. Основные концепции культуры. URL: https://banauka.ru/6031.html (дата звернення: 7.04.2019).

222. Основные методологические подходы исследования в педагогике. URL: https://psyera.ru/osnovnye-metodologicheskie-podhody-issledovaniya-v-pedagogike-324.htm (дата звернення: 16.04.2019).

223. Основные принципы единой трудовой школы: От Государственной комиссии по просвещению. Минск : Университетское, 1988. 30 с.

224. Патохарактерологические исследования у подростков. под ред. А. Е. Личко, Н. Я. Иванова. Ленинград И-нт им. Бехтерева, 1981.

225. Педагогика и психология инклюзивного образования под ред. Д. З. Ахметовой. Казань, 2013. 204 с.

226. Пентилюк М. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики. *Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : збірник наук. праць*. 2006. С. 29–34.

227. Петросян М. И. Гуманизм: Опыт философско-этического и социалистического исследования проблемы. Москва : Мысль, 1964. 335 с.

228. Петрусевич А. А., Жумаханов А. З. О соотношении личностно-ориентированного и социально-ориентированного в военно-профессиональном воспитании курсантов. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2017. № 11 (211). С. 31–35.

229. Підлісний М. М., Шубін В. І. Цінності та буття особистості : монографія. Дніпропетровськ : ДДФА, 2005. 128 с.

230. Пидкасистый П. И., Мижериков В. А., Юзефавичус Т. А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высшего профессионального образования. 2-е изд. Москва : Академия, 2014. 624 с.

231. Платонов К. К. О системе психологи. Москва : Мысль, 1972 .216 с.

232. Плетухина Е. Г. Педагогика начального образования. URL: https://studfiles.net/preview/6811975/page:4/ (дата звернення: 16.04.2019).

233. Польгун К. В. Інтеграція та інклюзія: різні підходи до розв'язання однієї проблеми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2014. № 10. С. 258–263.

234. Пономарева Н. В. Личностно-ориентированный подход в обучении, с использованием эффективных методов и примов. URL: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/117-music/3431 (дата звернення: 13.04.2018).

235. Пономарев Я. А. Психология творчества. Москва : Наука, 1990. 222,[1] с.

236. Попова Е. И. Воспитание толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья в учащихся начальных классов *Начальная школа: плюс до и после*. 2014. № 6. С. 37–41.

237. Попова Н. Т. Культурологические аспекты развивающей педагогики. *Постижение культуры. Сборник. Ежегодник*. 2001. Вып. 11. С. 96–107.

238. Попова, Н. Т. На пути к театру. Субкультура. Интеграция. Театр с участием людей с интеллектуальной недостаточностью. *Протеатр. Феномен «особого искусства» и современная культура (с приложением реестра «особых театров»).* 2008. С. 19–23.

239. Пособие по проведению «Уроков доброты» со школьниками младших классов . Авт.-сост. Е. Выговская, Ю. Симонова, Н. Хлудов, С. Прушинский, М. Перфильева. Ред.-сост. О. Пестрякова. Москва : Изд. РООИ «Перспектива», 2012. 44 с.

240. Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». № 588 від 09.08.2017. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP170588.html (дата звернення: 3.04.2019).

241. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» № 221 від 06.03.2019 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF (дата звернення: 13.08.2019).

242. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» № 872 від 15 серпня 2011 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF (дата звернення: 22.07.2019).

243. Применение трудовой реабилитации людей с ограниченными возможностями в России и за рубежом URL: https://studylib.ru/doc/824491/primenenie-trudovoj-reabilitacii-lyudej-s-ogranichennymi (дата звернення: 15.04.2019).

244. Проведення соціологічного дослідження за регіонами України з метою виявлення проблем та перешкод, що заважають соціально-економічній інтеграції інвалідів до трудового та суспільного життя. *Звіт про НДР.* Луганськ : ДУ НДІ СТВ, 2010. 126 с.

245. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4 (2). С. 86–93.

246. Про затвердження Плану заходів щодо виконання завдань і заходів Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 01.10. 2012 №1063. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF (дата звернення: 23.01.2019).

247. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF (дата звернення: 23.01.2019).

248. Про Національну доктрину розвитку освіти. *Офіційний вісник України*. 2002. № 16. С. 860.

249. Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Лист Міністерства освіти і науки України від 18.05.2012 № 1/9-384. URL: dochttp://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627/ (дата звернення: 15.07.2019).

250. Про становище осіб з інвалідністю в Україні Національна доповідь Київ. 2013. URL: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%8B/Downloads/REP0000749.PDF (дата звернення: 5.06.2019).

251. Псарьова, М. Д. Становлення інклюзивної освіти в англомовних країнах (Великобританія, Канада, США). *Теорія та методика навчання та виховання.* 2019. Вип. 46. С. 131–142.

252. Пунченко О. П. Образование в системе философских ценностей : монография. Одесса : Печатный дом, Друк Південь, 2010. 506 с.

253. Разин А. В. Этика : учебник для вузов. Москва : Академический проспект, 2004. 624 с.

254. Ратников В. Гуманитарная парадигма: к вопросу об определяющих характеристиках научности. *Гуманітарно-наукове знання: становлення парадигми : матеріали Міжнародної наукової конференції*. 2011. С. 115–117.

255. Родионов И. Б. Теория систем и системный аналіз. URL: http:// victor-safronov.ru/systems-analysis/lectures/rodionov.html (дата звернення 14.08.2017).

256. Романов П. В., Яковлева В. В. Корпоративная социальная политика: частные решения общих проблем. *Отечественный журнал социальной работы.* 2013. № 1. С. 97–105.

257. Романов П. В Политика инвалидности. Проблемы доступной среды и возможности занятости. *Социологические исследования*. 2005. № 2. С. 44–55.

258. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.

259. Рудакова И. А., Рослякова Н. И. Теоретико-методологические подходы к развитию инклюзивного образования в России. *Историческая и социально-образовательная мысль.* 2017. Том. 9, № 1, часть 2. С. 173–179.

260. Рубина Е. Н. Психологические основы обучения дошкольников. *Начальная школа*. 2005. № 7. С. 61–67.

261. Рубльова Т. Особые дети: диагноз, судьба и приглашение к действию. URL: https://mir24.tv/articles/16386708/kleimo-na-vsyu-semyu-pochemu-lyudi-boyatsya-idti-k-psihologu (дата звернення: 25.04.2019).

262. Рупташ О. В. Парадигмальний підхід у гуманітарних науках. *Нова парадигма.* 2014. Вип. 122. С. 20–32.

263. Савинова Л. С. Формирование социального опыта подростков в педагогической системе Всероссийского детского центра «Орленок». *Развитие личности.* 2000. № 1. С. 59–65.

264. Савостьянова М. В. Структура та функціональний діапазон парадигмальної науки. *Філософія науки: традиції та інновації.* 2010. № 1 (2). С. 18–26.

265. Савостьянова М. В. Аксіологічні та онтологічні засади гуманітарних парадигм. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. Вип. 36. С. 12–15.

266. Савченко О. О. Західна парадигма освіти на початку XXI століття (соціально-філософський аналіз: автореф. дис.. … канд.. філос. наук : 09.00.03. Харків, 2008. 23 с.

267. Самохин И. С., Соколова Н. Л, Сергеева М. Г. Основные подходы к школьному инклюзивному образованию. *Научный диалог*. 2017. № 8. С 398–412.

268. Сансон П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. Москва : Теревинф, 2015. 209 с.

269. Сварник М. Інклюзивна освіта в Україні: попередній аналіз ситуації. *Інклюзивна освіта*. *Збірник матеріалів проекту*. Київ. 2013. 14 с .

270. Свиридюк Т. П., Гроза Т. А., Ранська Т. Д. Нариси з історії тифлопедагогіки на Україні. Київ : Знання, 1999. 102 с.

271. Сериков Г. Н. Образование: аспекты системного отражения. Курган : Изд-во «Зауралье», 1977. 464 с.

272. Сигал Н. Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань. 2016. 210 с.

273. Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2010. Вип. 15. С. 7–9.

274. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія.* 2004. № 2. С. 6–11.

275. Система среднего образования в США. URL: https://www.iqconsultancy.com.ua/articles/srednee-obrazovanie-v-usa/ (дата звернення: 23.04.2019).

276. Сиротюк А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика. Москва : ТЦ Сфера, 2014. 128 с.

277. Скок Н. И. Биосоциальный потенциал лиц с ограниченными возможностями и социальные механизмы его регуляции. *Социологические исследования*. 2005. № 4. С. 124–127.

278. Скубашевська О. Інновація як різновид творчості. *Гілея : науковий вісник. Збірник наукових праць.* 2011. Вип 53 (№ 10). С. 275–281.

279. Сластенин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования. *Магистр.* 1994. № 6. С. 3–8.

280. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И. и др. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва : Школа-Пресс, 1998. 512 с.

281. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений под ред. В. А. Сластенина. Москва : Академия, 2013. 576 с.

282. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник* / А. А. Колупаєва та ін: за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ. 2007. С. 9–17.

283. Софій Н.З. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 45 с.

284. Социальная работа с инвалидами. Настольная книга специалиста. Под ред. Е. И. Холостовой, А. И. Осадчих. Москва : ЮНИТИ, 2014. 325 с.

285. Статистика України. Харків : ЦСУ УРСР, 1924. № 46, Вип. 1. С.8.

286. Статистичні дані 2018. URL: https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani (дата звернення: 15.04.2019).

287. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию. *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* 2016. Т. 8. С. 31–35.

288. Суворов А. Нравственно эстетическое воспитание слепоглухих: воспитывать искусством любви. URL: http://www.s-vestnik.ru/node/314 (дата звернення: 15.05.2019).

289. Сухих С. А., Зеленская В. В. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций. Краснодар, 1997. 72 с.

290. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. Москва Просвещение, 1988. 175 с.

291. Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: освіта дітей з особливими потребами. *Позашкілля. Шкільний світ*. 2008. № 3 (015). С. 15–25.

292. Тарасенко Е. А. Социальная политика в области инвалидности: кросс-культурный анализ и поиск оптимальной концепции для России. *Журнал исследований социальной политики.* 2004. Т. 2. № 1. С. 7–28.

293. Тарасун В.В. Філософські засади спеціальної освіти *Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами*. 2003. С. 9-10.

294. Твардовская А. А. Инклюзивная стратегия – вектор образования. *Сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной*

психологии и коррекционной педагогики: теория и практика». 2014. С. 35–37.

295. Торкунов А. В. По дороге в будущее. Москва : Аспект Пресс, 2010. 476 с.

296. Три проекти Львівського осередку ГО «Українська спілка осіб з інвалідністю – УСІ» перемогли у конкурсі соціально-культурних проектів з метою зробити місто кращим і доступнішим. URL: http://naiu.org.ua/try-proekty-lvivskogo-oseredku-goukrayinska-spilka-invalidiv-usi-peremogly-u-konkursi-sotsialno-kulturnyhproektiv-z-metoyu-zrobyty-misto-krashhym-i-dostupnishym (дата звернення: 25.05.2019).

297. Трубина Г. Ф., Зеер Э. Ф., Мащенко М. В. Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося. *Образование и наука.* 2017. Т. 19, № 6. С. 9–32.

298. Трудоустройство инвалидов в Украине. URL: http://ukranews.com/ru/news/ukraine/2013/09/24/105355 (дата звернення: 5.06.2019).

299. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Кондор, 2011. 628 с.

300. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования. *Педагогика*. № 1. 1999. С. 38–41.

301. Універсальний словник-енциклопедія. URL: http:/ /slovopedia.org.ua (дата звернення: 15.05.2019).

302. Усова Л. В. Социокультурная адаптация детей-инвалидов в современном российском обществе. Майкоп 2011. URL: http://cheloveknauka.com/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-detey-invalidov-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve#ixzz63CN8kz5U (дата звернення: 5.06.2019).

303. Усольцев А. П. Основные противоречия развития педагогической системы : монографія. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. 166 с.

304. Участь осіб з інвалідністю в культурному житті, проведенні дозвілля й відпочинку. Національна доповідь Київ. 2015. URL: http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245299256&cat_id=245299213 (дата звернення: 15.05.2019).

305. Ферапонтова О. И. Социальные аспекты инклюзивного образования детей-инвалидов. *Вестник СамГУ*. 2007. №1(51). С. 165–171.

306. Филимонов В. Д. Гуманизм как принцип права *Государство и право*, 2013. № 1. С. 102–108.

307. Филимонов В. Д. Справедливость как принцип права. *Государство и право*. 2009. № 9. С.5–13.

308. Флиер А. Я. Процессы культурне. *Культурология. XX век. Энциклопедия*. 1998. Т.2. С.142–144.

309. Фомичева И. Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания: автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 1999. 47 с.

310. Фрёлих Кристиан. Отношение к инвалидам является одним из сценариев мировой культуры. URL: https://www.hse.ru/news/community/121275218.html (дата звернення: 25.05.2019).

311. Хоменко А. Полісемантичність поняття «парадигма» у теорії науково-педагогічного знання. *Педагогічні науки.* 2016. № 65. С. 26–35.

312. Хрыков Е. Н. Противоречия в педагогических исследованиях. *Педагогика.* 2015. № 4. С.11–19.

313. Цыренов В. Ц. Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов : дисс. ... докт. Пед. наук : 13.00.01. Москва, 2015. 440 с.

314. Частные школы в Украине и мире: сколько и почем? URL: https://ru.slovoidilo.ua/2017/08/29/infografika/obshhestvo/chastnye-shkoly-ukraine-i-mire-skolko-i-pochem (дата звернення: 13.06.2019).

315. Черніченко Л. А. Інклюзивна освіта як сучасна освітня інновація. *Молодий вчений*. 2016. № 12 (39). С. 537–541.

316. Черный Ю. Ю. Современный гуманизм (обзор). *Философия в XX веке: в 2 ч.* Ч. 2. Москва : ИНИОН РАН, 2001. С. 125–126.

317. Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор социальной интеграции : дис. … канд. социол. наук : 22.00.04. Нижний Новгород, 2011. 147 с.

318. Швед В. В., Омельченко О. В. Проблеми розвитку інклюзивної освіти: економічні аспекти. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : монографія.* Колектив авторів; відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. С. 107–113.

319. Шевелева Д. Е. Развитие равноправных отношений между учащимися в условяих инклюзивного образования в России и за рубежом. *Народное образование.* 2014. № 3. С. 207–214.

320. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. К. : Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

321. Шелюк Л. О. Єдність традицій та інновацій як закономірність системних змін у сучасній освіті. *Нова парадигма*. Вип. 120. С. 36–45.

322. Шеховцов А. Н. Человек-гуманист как условие формирования цивилизации будущего *Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования в высшей школе*. 2004. С. 97–98.

323. Шипицына Л. М. Актуальные аспекты интегрированного обучения детей с проблемами развития в России. *Интегрированное обучение: проблемы и перспективы.* 1996. С. 19–30.

324. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный параліч. Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2001. 272 с.

325. Шматко Н. Д. Для кого інтегрована підготовка може бути ефективною. *Дефектологія*. 1999. № 1. С 41–46.

326. Щелкунов М. Д. Образованный человек в глобализирующемся мире. URL: http://www.congress2008.dialog21.ru/Doklady/23810.htm (дата звернення: 11.05.2019).

327. Яковлева Е. Л. Инклюзивная парадигма: возможно ли ее внедрение в российской элитной школе? Философские рассуждения об актуальном. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология.* 2015. № 3 (22) С.195–199.

328. Яковлева С. Д., Слободянюк Г. В. Взаємодія вчителя та асистента вчителя початкових класів інклюзивної освіти у світлі концепції «Нова українська школа». Вісник ХДУ Серія Психологічні науки. 2019. № 4. С. 275–282.

329. Яресько К. В. Розвиток освітніх парадигм у сучасній педагогічній науці. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2004. Вип. 6. С. 44–49.

330. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки. Київ : Вища школа, 1975. 422 с.

331. Ярская-Смирнова Е.Р. Социокультурный анализ нетипичности. Саратов: СГТУ, 1997. 95 с.

332. Albrecht G. L., Seelman K. D., Bury M. Handbook of Disability Studies. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2001. 865 p.

333. Anastasiou D., Kauffmann J. M. A Social Constructionist Approach to Disability: *Implications for Special Education // Exceptional Children.* 2011. V. 77, № 3. P. 367–384.

334. Ashby W. R. An Introduction to Cybernetics. First Edition. Chapman and Hall: London, UK, John Wiley and Sons: New York, 1956. 296 pp.

335. Bailey, Kenneth D. Methods of Social Research. 2nd ed. New York : Free Press; London : Collier Macmillan, 1982. 553 pp.

336. Bleidick, U., Rath, W. Bedingungen für die Entstehung und die Weiterentwicklung der pädagogischen Förderung Behinderter im internationalen Vergleich. *KLAUER*. Berlin 1987. P. 48–98.

337. Byoung-Joo Kim. A journey of change with a Big Blue Whale: a theater-in-education (TIE) programme on disability and dilemmas in the inclusive classroom in Korea. *RiDE: The Journal of Applied Theater and Performance.* 2009. V. 14. № 1. February. P.115–131.

338. Claiborne, L. B., Cornforth, S., Davies, B., Milligan, A. & White, E. J. Inclusion and mastery: variations on the theme of subjection. Gender and Education. 2009. 21(1), P. 47-61.

339. Diller M. Dissonant Disability Policies: The Tensions Between the Americans with Disabilities Act and Federal Disability Benefit Programs. Texas L. Rev. 1003. 1998. P. 11–25.

340. Donna Kam Pun Wong. Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student toward people attitudes with disabilities. *Research in Developmental Disabilities.* 2008. V. 29(1). P. 70–82.

341. Education pour tous – L'exigence de qualité. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf.

342. Field S., Kuczera M., Pont B. En finir avec l'échec scolaire – Dix mesures pour une éducation equitable. URL: http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/38692462.pdf.

343. Hall J. P. Narrowing the breach: Can disability culture and full educational inclusion be reconciled? *Journal of Disability Policy Studies.* Winter. 2002. V. 13. № 3. PP. 144–152.

344. Hickey-Moody A. 'Turning away' from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought. *Melbourne Studies in Education*. 2003. V. 44. P. 1–22.

345. Kaplan D. dan Manners A. A. Teori Budaya, (terjemahan): Landung Simatumpang, Jogjakarta: Pustaka Fajar, 2000.

346. Lem Stanisław. Summa Technologiae. Kraków : Wydawnictwo Literackie, 1964. 501 s.

347. Levenson N. Boosting the Quality and Efficiency of Special Education. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute, September 2012. 59 pp.

348. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(14), Issue: 27, 2014. URL: www.seanewdim.com 2.

349. Sociology: A multiple paradigm science. By George Ritzer. Boston: Allyn & Bacon, 1975. 234 p.

350. Stotheres W. The «New Paradigm» of Disability. The Center for an Accessible Society 2003. URL: http://www.accessiblesociety.org/topics/demographics-identity/newparadigm.htm

351. Sulaiman A.A. Problems of adolescents in inclusive secondary schools: a comparative analysis. *Ife PsychologIA*. 2010. V. 18. № 2. P. 76–86.

352. Richmond M., Fairchild D. Financing the Education of High-Need Students. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute. 2013. November 24. P. 16.

353. U.S Department of Education and the Institute of Education Sciences. The National Assessment of Educational Progress (NAEP). National Center for Education Statistics. URL:https://nationsreportcard.gov/reading_2011/nat_g8.asp?tab_id=tab2&subtab_id=Tab_7#

354. Waddington L. and Diller M. Tensions and Coherence in Disability Policy: the Uneasy Relationship Between Social Welfare and Civil Rights Models of Disability in American, European and International Employment Law. From Principles to Practice (paper to symposium). 2003. URL: http://www. dredf. org/international/papers w-d. html.

355. Winzer Margret A. From Integration to Inclusion. A History of Special Education in the 20th Century. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2009. 284 pp.

Наукове видання

Надія Ашиток

СУПЕРЕЧНОСТІ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПІДХОДИ ДО ЇХНЬОГО ПОДОЛАННЯ

Монографія

Редакційно-видавничий відділ
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

Головний редактор
Ірина Невмержицька
Технічний редактор
Наталя Кізима
Коректор
Ірина Артимко

Здано до набору 16. 10. 2020 р. Підписано до друку 04. 01. 2021 р. Формат 60x90/16. Папір офсетний. Гарнітура Times. Наклад 50 прим. Ум. друк. арк. 22,12. Зам.44.

Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. (Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників та розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 5140 від 01.07.2016 р.). 82100 Дрогобич, вул. І.Франка, 24, к. 42.