

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ
У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ
(З ДОСВІДУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЧЕРНІВЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ)**

**Дипломна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:

*студентка 6 курсу, 631 групи
спеціальності 013 «Початкова освіта»*

Селезньова О. М.

Керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Гордійчук О. Є.

*До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № ___ від ___ листопада 2023 р.*

Завідувач кафедруою _____ проф. Романюк С. З.

АНОТАЦІЯ

Селезньова О. М. Організація інклюзивного навчання у Новій українській школі (з досвіду закладів загальної середньої освіти Чернівецької області). – *Рукопис.* Магістерська робота на здобуття освітнього ступеня магістра зі спеціальності 013 «Початкова освіта». – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2023. – 94 с.

Застосовуючи загальнонаукові та спеціальні методи дослідження, у роботі послідовно у трьох розділах розкривається актуальна з позиції вивчення досвіду проблема організації інклюзивного навчання у Новій українській школі Чернівецької області. Доводиться, що організація інклюзивного навчання регламентується більшою мірою підзаконними актами, а отже, виявлено потребу розробки та прийняття низки спеціалізованих законів. Вивчивши у формі таблиці нововведення Нової української школи, констатується, що в Україні спостерігається позитивний вплив на організацію інклюзивного навчання. За допомогою статистичного методу з'ясовується фактологічний стан організації інклюзивного навчання у початкових класах Чернівецької області. У процесі спектрального аналізу організації інклюзивного навчання Чернівецької області досліджуються: реалії та потреби діяльності вчителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти (розкрито професійну підготовку вчителів початкових класів); специфіка роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами (встановлено і охарактеризовано особливості роботи з батьками); організацію навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах (опрацьовано педагогічні техніки). Розкриттю окремих аспектів дослідженню сприяли анкетування, бесіди, вивчення педагогічного досвіду. У результаті дослідницької роботи сформульовано загальні рекомендації організації інклюзивного навчання.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, організація інклюзивного навчання, інклюзивний клас, інклюзивна компетентність учителя початкових класів, інклюзивне освітнє середовище, універсальний дизайн, емпатія.

ABSTRACT

Seleznova O. M. Organization of inclusive education in the New Ukrainian school (from the experience of general secondary education institutions of the Chernivtsi region). – Manuscript Master’s Degree Program for Master’s Degree in Specialty 013 Primary Education. – Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. – Chernivtsi, 2023. – 94 p.

Applying general scientific and special research methods, the author of the work in three sections reveals the actual problem of the organization of inclusive education in the New Ukrainian School of Chernivtsi region from the point of view of studying experience. The author examines: the realities and needs of primary school teachers in the conditions of inclusive education; specifics of working with parents of children with special educational needs; organization of educational activities of students with special educational needs in inclusive classes. As a result of the research work, the author formulated general recommendations for the organization of inclusive education.

Keywords: inclusion, inclusive education, organization of inclusive education, inclusive class, inclusive competence of primary school teacher, inclusive educational environment, universal design, empathy.

ПЛАН

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ	10
1.1 Сутність інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти та його нормативно-правове регулювання	10
1.2 Особливості інклюзивної освіти в умовах Нової української школи ..	20
<i>Висновки до розділу 1</i>	<i>29</i>
РОЗДІЛ 2. СПЕКТРАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЧЕРНІВЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ У РУСЛІ ВИМОГ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	30
2.1 Впровадження інклюзивного навчання у початкових класах у розрізі статистичних даних	30
2.2. Учитель початкових класів в умовах інклюзивної освіти: реалії та потреби.....	39
2.3. Специфіка роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами	49
2.4. Організація навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах	57
<i>Висновки до розділу 2</i>	<i>63</i>
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЧЕРНІВЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ	65
3.1. Аналіз досвіду виховання в учнів початкових класів прийняття дитини з особливими освітніми потребами	65
3.2. Шляхи удосконалення організації інклюзивного освітнього процесу	68
<i>Висновки до розділу 3</i>	<i>74</i>
ВИСНОВКИ	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	80
ДОДАТКИ	90

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема інклюзивної освіти в Україні набирає все більшої актуальності. У складних міжнародно-політичних, військових, економічних умовах, в яких перебуває сьогодні наша держава, вкрай складним постає не тільки впровадження новітніх прогресивних ідей організації інклюзивного навчання, але й збереження тих надбань та зрушень, які відбулися у вітчизняній освітній галузі протягом останніх років. Більше того, з оголошенням військового стану план реалізації Концепції Нової української школи, який забезпечував реалізацію кардинально нового підходу до навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами, було стратегічно порушено, що, відповідно, призвело до певних наслідків в організації інклюзивного навчання (особливо у початкових класах).

Актуальність питання організації інклюзивного навчання проявляється ще більше у диференціативному розрізі. Важливим є територіальний критерій, за яким можна виявити різноманітні аспекти організації інклюзивного навчання у межах конкретних адміністративно-територіальних одиниць України, зокрема в межах областей, з'ясувати поточні проблеми та тенденції, окреслити можливі шляхи удосконалення організації інклюзивного навчання.

У довоєнний час Чернівецька область вважалася одним із лідерів серед інших областей України за впровадженням інклюзивної освіти. Дослідження відповідних питань організації інклюзивного навчання саме у цій області вбачається вкрай важливим як для науковців (з метою вивчення навчально-методичних ідей та практичного досвіду), так і для педагогів, які працюють в інклюзивних класах інших областей. Підстави для вивчення реалій організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області доволі вагомі, оскільки держава (в особі її органів), відповідні освітні та інші установи, а також батьки учнів з особливими освітніми потребами, не тільки намагаються не втратити досягнуте й нароблене роками, але й прямують уперед: поступово, проте цілеспрямовано, реалізують філософію інклюзивної освіти в області. Зокрема, саме тут, на Буковині, 23 серпня 2023 року відкрито вже вісімнадцятий інклюзивно-

ресурсний центр (у Мамаївській об'єднаній територіальній громаді), обладнаний відповідними засобами, предметно-ігровим, розвитковим і корекційним обладнанням, а з 1 вересня 2023 року стартував Міжнародний інклюзивний проєкт «Багатосектральна гуманітарна допомога для ВПО, репатріантів, ветеранів та їх приймаючих громад в Україні», який серед іншого передбачає допомогу й розвиток дітям з інвалідністю та сім'ям, що їх виховують. Така державна увага до реалізації інклюзивної філософії саме у Чернівецькій області однозначно говорить про те, що досвід, який вона має в організації інклюзивної освіти (у тому числі в початковій школі) є достатньо значним, а отже, потребує свого вивчення.

Нині проблема організації інклюзивного навчання в початкових класах досить активно підіймається науковцями. Серед них: Н. С. Гайдаєнко, О. Є. Гордійчук, О. В. Заярнюк, А. А. Колупаєва, С. П. Миронова, Н. В. Пименова, С. Ф. Рашидов, О. М. Тараненко, Я. І. Цебро, Л. І. Чопик, З. М. Шевців та ін.

Значна частина наукових досліджень присвячена певним аспектам організації інклюзивного навчання в початкових класах, а саме: організації підготовки учителів початкової школи (І. Демченко, Т. Джаман, Н. Зобенько, Н. Кічук, І. Пижик, З. Удич); організації навчальної діяльності у початковій школі (М. В. Козир, Л. Б. Колток, Н. І. Луцан, Ю. М. Найда, Н. Л. Савіцька, І. І. Садова); організації роботи з батьками (Н. В. Олефір, І. М. Омельченко, Л. О. Тиха, Л. О. Федорович) тощо.

Щодо досліджень організації інклюзивного навчання в початкових класах саме Чернівецької області, то їх дуже мало. Слід виокремити публікації О. Гринюк, У. Легусової, А. Починок та деяких інших. Разом з тим, вказане питання залишається фрагментарно розробленим та вкрай потребує свого цілісного вивчення.

Таким чином, недостатнє вивчення та розроблення окресленої проблеми, її надзвичайна актуальність в сучасних умовах для науки та педагогічної практики зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи для

здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти – «Організація інклюзивного навчання у Новій українській школі Чернівецької області».

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей організації інклюзивного навчання у Новій українській школі Чернівецької області та здійснення спектральної характеристики цього процесу в руслі вимог та умов сьогодення.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких **завдань дослідження**:

- обґрунтувати теоретичні основи організації інклюзивного навчання в Україні;
- проаналізувати нормативно-правову базу та статистику розвитку інклюзивного навчання в початкових класах Чернівецької області;
- здійснити спектральну характеристику організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області у руслі вимог Нової української школи;
- розробити рекомендації організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області в обставинах сьогодення.

Об'єкт дослідження – організація інклюзивного навчання у Новій українській школі.

Предмет дослідження – особливості організації інклюзивного навчання у Новій українській школі Чернівецької області.

Методи дослідження. Методологічною основою роботи є сукупність методів, обрання яких зумовлено метою та особливостями дослідження. Було використано низку загальнонаукових та спеціальних методів, а саме: *формально-логічний метод*, який використовувався при дослідженні понятійного апарату (підрозділи 1.1, 1.2, 2.4); *спеціально-юридичний метод*, який був застосований при дослідженні нормативно-правових актів, які здійснюють регулювання організації інклюзивного навчання (підрозділ 1.2); *історичний метод*, який дав можливість виявити шлях виникнення та поступального розвитку інклюзивної освіти на Буковині (підрозділ 2.1); *статистичний метод*, який дав можливість проаналізувати фактологічний стан організації інклюзивного навчання у початкових класах шляхом наведення

статистичних показників Міністерства освіти і науки України (підрозділ 2.1); *метод системного аналізу*, який допоміг спектрально проаналізувати організацію інклюзивного навчання в Чернівецькій області у початкових класах за вимогами Нової української школи (розділ 2); *метод анкетування*, який застосовувався для з'ясування стану готовності вчителів початкових класів у місті Чернівці до роботи в інклюзивному класі, а також визначення процедурних та проблемних аспектів зазначеного питання (підрозділ 2.2); *метод бесіди*, який дав змогу отримати необхідну для дослідження інформацію від батьків учнів початкових класів з особливими освітніми потребами (підрозділ 2.3); *метод спостереження*, який дозволив ознайомитися з педагогічним досвідом вчителів початкових класів (підрозділ 2.3), *логічно-системний метод*, який сприяв пошуку рекомендацій організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області в обставинах сьогодення (розділ 3).

Теоретичне значення наукового дослідження полягає в обґрунтуванні на основі аналізу нормативно-правових актів, які регулюють організацію інклюзивного навчання в Україні, концептів Нової української школи та нових статистичних даних, особливостей організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області та формулюванні рекомендацій.

Практичне значення наукового дослідження полягає в тому, що основні положення, пропозиції та рекомендації можуть сприяти подальшому удосконаленню організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області та покращити рівень інклюзивного навчання в Україні загалом. Результати роботи можуть бути використані: *у науково-дослідній роботі* (ряд сформульованих положень має дискусійний характер і може слугувати основою подальших наукових досліджень); *у сфері практичної діяльності* (аналіз досвіду організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області, наведений у роботі, та інформація наведена у третьому розділі роботи може слугувати практичним доробком для вчителів початкових класів); *у навчальному процесі* (положення роботи можуть бути корисними для викладання навчальних дисциплін «Основи інклюзивної педагогіки», «Психолого-педагогічний супровід дітей в

інклюзивних класах», «Технології інклюзивного навчання в початковій школі» тощо у закладах вищої освіти).

Апробація та публікація результатів дослідження полягала у:

- підготовці тез «До питання про організацію інклюзивного навчання в сучасних умовах» у Щорічній студентській конференції Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (лютий, 2023 р., м.Чернівці);

- публікації у співавторстві з О. Є. Гордійчук тез «Організація інклюзивного навчання в Україні як складова сучасної освіти» (Міжнародна науково-практична конференція «Pedagogy and psychology in the modern world: interaction vectors», м.Влоцлавек, Польща, серпень 2023 р.);

- публікації у співавторстві з О. Є. Гордійчук розділу «Сучасний стан та проблеми організації інклюзивної освіти в умовах початкової школи: український досвід» у колективній монографії «Актуальні проблеми педагогічної галузі знань в умовах євроінтеграції освітнього простору: теорія та практика» (Полонійна академія в Ченстохові, Польща, 2023 р.).

Структура роботи передбачає наявність вступу, трьох розділів, що містять шість підрозділів і висновки до кожного розділу, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 94 сторінки, основний текст – 76 сторінок, список використаних джерел – 89 найменувань на 10 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

У розділі обґрунтовано проблему інклюзивного навчання в Україні через призму нормативно-правової бази та в умовах реалізації Концепції Нової української школи. З'ясовано суспільні та законодавчі витoki поняття інклюзивного навчання, виокремлено особливості його внутрішньої природи. Охарактеризовано ознаки інклюзивного навчання та виявлено відмінності між іншими суміжними поняттями. Визначено досягнення Нової української школи загалом та доведено їхній вплив на організацію інклюзивного навчання в сучасних закладах загальної середньої освіти. Розкрито значення основ функціонування Нової української школи для процедурних аспектів організації інклюзивного навчання.

1.1. Сутність інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти та його нормативно-правове регулювання

Перехід до нових інформаційних технологій, колосальний стрибок у технічному розвитку, макро-, мікро- та нанодосягнення у сучасній науці трансформують суспільство у новітньому вимірі. Сучасники стають свідками швидкого переходу з одної суспільної формації в іншу – еру інформаційного суспільства, роботизації, штучного інтелекту. Разом з тим, неможливо не відмітити той факт, що людська цивілізація паралельно виходить на новий рівень міжособистісної взаємодії. Характеризуючи нинішню навколишню дійсність як технологічну, вато відмітити і ту її важливу ознаку, як намагання людей створити суспільство саме для людей, незалежно від раси, статі, релігійних чи інших переконань, ступеня здоров'я тощо. У 1994 році вперше прозвучав термін «інклюзія», який поклав початок новітньому сприйняттю значення кожного людського життя, його ролі у побудові суспільства нового типу, побудові відносин між людьми різних фізично, психічно-розумово,

зовнішньо, але однакових та рівних внутрішньо, оскільки душа, що становить невід'ємну частину людської особистості, є у кожного.

Прихід до такого надважливого для людства поняття інклюзії, звичайно, не відбувся раптово. Цьому сприяли прийняття різноманітних нормативно-правових актів, як на регіональному, так і міжнародному рівнях [14; 15; 30]. Проте саме 1994 року в Іспанії (м. Саламанка) була організована та проведена Всесвітня конференція з освіти осіб з особливими освітніми потребами, де було введено поняття як явища інклюзії, так і поняття інклюзивної освіти та охарактеризовано їхню внутрішню термінологічну природу. Згодом були прийняті й інші нормативно-правові акти, які розширили уявлення про сутність інклюзивної освіти [31].

Надалі відбувається активний розвиток законодавства, присвяченого питанням інклюзії та інклюзивного навчання, по всьому світу. Ганебні для людської спільноти явища дискримінації, сегрегації та неповаги не зникають, проте поступово відходять, а в деяких державах фактично зводяться нанівець. Змінюється ментальність, народжується і розвивається розуміння рівності усіх людей, приниження іншої людини знаходить моральний осуд як у самому суспільстві, так і нещадно карається чинним законодавством. Відповідно уповноважуються державні органи та посадові особи, які забезпечують як дотримання норм законодавства про інклюзію, так і реагування на його порушення.

Термін «інклюзія» походить від англійського слова *inclusion*, що означає включення, уміщення. Застосувавши цей термін у ракурсі залучення осіб з особливими потребами до суспільної діяльності, люди, свідомі свого прагнення розширити гуманізм та толерантність регулювання міжособистісних відносин, значно розширили внутрішню термінологічну природу, і самою назвою вказали головну мету інклюзії – розширення соціалізації осіб, що мають певні труднощі в організації власного життя, фізичні чи психологічні особливі потреби, у налагодженні своєчасних трудових та інших суспільно корисних зв'язків. Певним чином, ми можемо говорити, що процес інклюзії – це своєрідна ідеологія. Ідеологія на рівні планетарного розвитку людської цивілізації, на

рівні окремої держави, на рівні регіону. І якщо розглядати термін «інклюзивна освіта», що безпосередньо витікає з більш широкого за своїм внутрішнім змістом терміну «інклюзія», то, безперечно, можна вказати на ідеологію школи, ідеологію класу.

Український народ – це унікальна спільнота з глибоким національним корінням, віковими традиціями, широкою справжньою душею. Його історія обагряна кров'ю; вмиваючись сльозами, століттями несуть українці зерно правди, яке передають своїм дітям за будь-яких умов. Передають свою чистоту, твердість, ні з чим незрівняну доброту. Тому не є дивним, що тенденція впровадження у національне законодавство принципів інклюзії, у тому числі принципів організації інклюзивного навчання, знайшла свій відгук в українській правовій системі.

На сьогодні законодавство, що регулює відносини, пов'язані з інклюзією та її організацією в системі освіти, знаходиться у стані свого формування. Проте початок цього інституту законодавства вже покладено. Так, нормативно-правові джерелами організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти є:

- низка ратифікованих Україною міжнародних нормативно-правових актів, які закріплюють принципи загальності та доступності освіти незалежно від будь-яких зовнішньо-фізичних та внутрішньо-психологічних чинників формування людини [30; 31; 39];

- Конституція України [32], нормами якої закріплено вільність та рівність прав усіх громадян (ст.21), заборону дискримінації (ст.24), право кожного на освіту (ст.53);

- Закон України «Про освіту» [61]. Зокрема, у ст.1 закону наводяться поняття, які мають місце у цьому нормативно-правовому акті, та стосуються відносин інклюзії, дається тлумачення термінології. Тобто законодавець чітко вказує у якому значенні такі терміни вжиті в законі. Характеризуються наступні терміни: «особа з особливими освітніми потребами», «інклюзивне освітнє середовище», «інклюзивне навчання», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальна програма розвитку», «індивідуальний навчальний план»,

«корекційно-розвиткові послуги», «психолого-педагогічні послуги», «психолого-педагогічний супровід», «розумне пристосування».

Більше того, нормами ст.19 закону регулюється організація освіти осіб з особливими потребами державою в особі її органів, визначаються основи фінансування, а також закріплюється вимога щодо встановлення статусу осіб з особливими потребами відповідно до міжнародних стандартів. У ст.20 закону визначається організація інклюзивного навчання у закладах освіти різного рівня, надається можливість створення інклюзивно-ресурсних центрів. Важливим та доцільним у розглядуваній статті закону є закріплення принципу розумного пристосування об'єктів матеріально-технічної бази закладів освіти до потреб осіб з особливими потребами;

- Закон України «Про повну загальну середню освіту» [64], нормами якого закріплюється принцип рівності умов для здобуття повної загальної середньої освіти (ст.5) незалежно від ступеня освітніх потреб дитини (ст.9) та заборони дискримінації (ст.6), забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії учня (ст.14), а також інші положення, що регулюють інклюзивне навчання в Україні;

- Закон України «Про охорону дитинства» [63], норми якого визначають принципи охорони дитинства, права та механізм захисту дітей, у тому числі дітей з особливими потребами;

- низка стратегій, які визначають перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні: Національна стратегія інклюзивної освіти на 2021-2031 роки [41], Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки [42];

- низка постанов Кабінету Міністрів України, які закріплюють практичні аспекти організації інклюзивного навчання: «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [60], «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» [59] та деякі інші.

Крім того, варто зазначити, що у зв'язку з військовими діями на території України нормативними джерелами організації безпечного середовища та

створення безпечних умов перебування у навчальних закладах осіб з особливими освітніми потребами стають спеціалізовані нормативно-правові акти (наприклад, лист Державної служби надзвичайних ситуацій України «Про організацію укриття працівників та дітей у закладах освіти» [62]).

Із наведених вище нормативно-правових актів, нормами яких здійснюється регулювання відносин, пов'язаних з організацією інклюзивного навчання на теренах нашої держави, можемо констатувати, що українське суспільство знаходиться у правильному і послідовному прогресивному розвитку регламентації та подальшого удосконалення (доповнення) законодавчої бази, спрямованої на належне впровадження міжнародних стандартів забезпечення інклюзивної освіти в Україні.

Для чіткого розуміння термінологічної сутності дефініції «інклюзивне навчання» наведемо норму п.12 ч.1 ст.1 Закону України «Про освіту».

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [61].

З поданої дефініції можна виокремити характерні особливості внутрішньої природи категорії інклюзивного навчання. Перш за все, норма Закону вказує на те, що інклюзивне навчання є системою освітніх послуг. Якщо звернутися до філологічного аналізу терміну «система», то стає ясным той факт, що слово походить з давньогрецької та означає «сполучення», «з'єднання чогось з чимось». Отже, при організації інклюзивного навчання відбувається своєрідна об'єднуюча структуризація певних освітніх послуг, які надаються суспільством уповноваженими на це особами. Така структуризація проявляється в обраній Україною моделі інклюзивної освіти. Якщо США, Канада, Австралія, Китай, Португалія, Швеція, Греція та Норвегія обрали односторонню модель (при якій всі діти здобувають освіту в закладах середньої освіти), а Швейцарія, Бельгія, Японія, Сінгапур, Кувейт – двосторонню (діти з особливими освітніми потребами навчаються у спеціальних школах або класах, а решта дітей – у загальноосвітніх закладах) [28, с.18], то Україна віддала

перевагу організації інклюзивної освіти у формі багатосторонньої моделі – надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами здійснюється або в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти або у спеціальних школах. У нормі Закону підкреслюється гарантованість надання таких освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами, механізм реалізації та забезпечення яких здійснюється державними органами.

Далі у визначенні інклюзивного навчання перераховуються принципи, на яких воно базується. Законодавець не вважав зайвим продублювати міжнародні та конституційні положення щодо принципів організації інклюзивного навчання, що вказує на надзвичайну важливість закріпленого. Дійсно, дискримінація – ганебне явище в історії та сучасності людської цивілізації. Сучасна людина на глибинному психологічному рівні, ментально має соромитися усіх проявів дискримінації, у тому числі сегрегації. Виховання толерантного ставлення до людей, які мають відмінності у фізичному чи психічному розвитку, або відрізняються від інших за іншими показниками – має стати одним з дороговказів в організації сучасного навчання. Людина лише тоді залишається людиною, коли вона емпатійно відчуває іншу людину, не зважаючи на її психофізичні порушення чи особливості життєдіяльності. Адже кожна людина в залежності від своїх можливостей може принести користь суспільству. На це потрібно зважати, формуючи ментальність молодого покоління.

Варто підкреслити, що толерантне ставлення в процесі організації інклюзивного навчання в нашій державі складається історично, а не виникає випадково і раптово. Згадаємо хоча б той факт, після Другої світової війни у закладах загальної середньої освіти навчалось досить багато дітей з фізичними порушеннями. І це сприймалося нормально. На сьогодні потрібно підтримувати та надалі розвивати позитивне ставлення до інклюзивного навчання, працювати як над організацією, матеріально-технічною, методичною базою, так і над менталітетом сучасних громадян.

Разом з тим, ідею інклюзивного навчання щодо того, щоб особистість не прилаштовувалася до суспільних, соціальних, економічних відносин, а навпаки

– суспільство має створити належні умови для задоволення потреб особистостей [53, с.61], можна сформулювати трохи в іншому контексті. Так, суспільство має створити умови – матеріально-технічні, архітектурні, фінансові, педагогічно-виховні, методичні. Потрібно прагнути, щоб ці умови були реалізовані на чим вищому рівні. Проте і дитина з особливими потребами має докласти зусиль у здобутті відповідних знань. Без злагодженої командної роботи педагога та учня, без допомоги батьків та інших учасників освітнього процесу, суспільно корисний результат навряд чи буде. Доцільність правильної організації інклюзивного навчання якраз і передбачає ось таку командну роботу.

Інклюзивне навчання, як було вже сказано вище, передбачає систему освітніх послуг, реалізуючи які, забезпечується рівний доступ усіх дітей до якісної освіти. Фактично інклюзивне навчання в принципі має сформувати рівні освітні можливості для кожної дитини. Освіта стає доступною. Але потрібно розуміти, що хоча законодавством передбачаються однакові можливості для отримання якісної освіти для всіх дітей, фізична змога до отримання знань у всіх дітей різна. Навіть нормотипові діти відрізняються ступенем талановитості, працездатності, характером, психологічними звичками тощо. Діти з особливими освітніми потребами – це ті ж діти, з різними шансами на старті. На практиці при організації інклюзивного навчання звичайно надається рівна для всіх можливість отримати якісну освіту, але отримати її можна у тому обсязі, який сприйме певна дитина. Тому для дітей з особливими освітніми потребами розробляються індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма, здійснюється адаптація або модифікація освітнього середовища чи програми. Тобто створюються умови для навчання дитини з особливими освітніми потребами відповідно до її можливостей. Це говорить про те, що держава намагається забезпечити належну організацію навчання дитини, дати їй відповідні знання. Однак головна ціль інклюзивного навчання, як не парадоксально це звучить, не полягає в тому, щоб забезпечити максимально можливу подачу знань (хоча й це далеко не другорядне), а в тому,

щоб створити умови для соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

У літературі [21, с.191] неодноразово підкреслюється важливість соціалізації, неможливість її формування через навчання в інтернатах чи дома. Пандемія коронавірусу розкрила негативні тенденції формування соціалізації (а точніше – її відсутності) у всіх школярів, незалежно від стану здоров'я. Саме тому належна організація інклюзивного навчання має передбачати створення умов саме для розвитку соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, що забезпечить подальшу перспективу отримання такими дітьми спеціальної освіти, майбутньому працевлаштуванню.

Професор Н. І. Луцан, трактуючи термін «інклюзивне навчання», вказує, що це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання [36, с.153]. З таким підходом цілком можна погодитися, оскільки інклюзивне навчання дійсно має перелічені ознаки, а саме:

а) гнучкість, яка забезпечує темп подачі початкового матеріалу, необхідний для засвоєння учнями з особливими потребами, ступінь структурованості навчального матеріалу, формування відповідного індивідуального навчального плану чи індивідуальної навчальної програми, модифікація або адаптація програми тощо;

б) індивідуальний підхід при роботі з дитиною, яка має особливі освітні потреби. Причому, варто зауважити, що такі школярі є вкрай вразливою соціальною категорією, різняться своїм сприйняттям навіть при однакових діагнозах, тому потребують особливої протекції й людського, а не тільки професійного, розуміння;

в) навчання за місцем проживання – надзвичайно важлива ознака інклюзивного навчання, яка реалізує принцип доступу до якісної освіти. Складнощі пересування, відстань до необхідного закладу освіти можуть стати тими чинниками, які завадять дитині з особливими освітніми потребами навчатися. Державна ж політика у сфері інклюзивного навчання позиціонує себе, як забезпечення організації надання відповідних освітніх послуг саме за

місцем проживання. На жаль, за сучасного воєнного стану, має місце факт позбавлення дітей з особливими освітніми процесами можливості відвідувати навчальний заклад за місцем свого проживання у зв'язку з окупацією певних територій нашої держави, руйнуванням бомбами та снарядами самих закладів, змушеним переселенням у міста й села, розташованих подалі від лінії фронту;

г) навчання в умовах закладів загальної середньої освіти – передбачає забезпечення матеріально-технічних, архітектурних, фінансових, педагогічних, психологічних, методичних, безпечних умов надання освітніх послуг учням з особливими освітніми потребами. На сьогодні варто говорити про те, що ще багато закладів загальної середньої освіти не в змозі виконати всі поставлені перед ними задачі, проте тенденція до максимально можливого забезпечення відповідними умовами у закладах безперечно спостерігається. Покращення цього становище стає одним з першочергових завдань як держави в особі її органів, так і самих закладів. Адже, як правильно підкреслює Я. І. Цебро [85, с.768], підтримка дітей з особливими освітніми потребами базується на щоденній рутині та буденності, і саме тому так важливо створити комфортні умови для навчання. Інклюзивне навчання потребує величезну кількість ресурсів, але воно дійсно того вартує.

Характеризуючи поняття інклюзивного навчання, необхідно вказати, на його відмінність від інших споріднених понять. Так, поняття інклюзивного навчання входить, як вужча категорія, до більш широкого поняття «соціальної інклюзії», що на суб'єктивному рівні означає входження у групу, залучення до діяльності, колективу [89, с.42]. Можна говорити, що інклюзивне навчання базується на принципах та механізмі соціальної інклюзії.

Необхідно також розрізняти явища інклюзивного навчання та інтеграції. Інтеграція як освітнє явище передбачає залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, передусім з інвалідністю до загальноосвітнього середовища за умов дотримання всіх вимог, за яких функціонує це освітнє середовище [29, с.8]. Іншими словами, спостерігається діаметрально-протилежний підхід: при інтеграції діти з особливими освітніми потребами мають пристосуватися до умов функціонування закладів загальної середньої

освіти, а при інклюзивному навчанні – навчальний заклад «пристосовується» (забезпечує відповідні умови) до потреб таких дітей. З наведеного положення чітко видно, наскільки зміст інклюзивного навчання прогресивніший; це, безумовно, крок уперед в сучасній організації освітнього процесу. Розвиток наукової думки [25, с.173-184] значно поглиблює розуміння вагомості інклюзивного навчання, проте на практиці можна спостерігати вагомі проблеми його організації.

Так, процес належної організації інклюзивного навчання в Україні не є статичним. Багато чого було зроблено, з того, що декларувалося та планувалося. Ще більше не зроблено у зв'язку з недоотриманням фінансування, війсьними діями, пандемією коронавірусу та іншими чинниками.

Ще 2021 року за органами державної влади, органами місцевого самоврядування та закладами освіти було закріплено обов'язок забезпечення належних умов для здобуття освіти на рівні з іншими здобувачами освіти [60]. Серед іншого встановлювалися вимоги щодо належного фінансового, матеріально-технічного й іншого забезпечення закладів освіти, підвезення до них школярів, забезпечення доступу до Інтернету тощо. Наразі важко говорити про належне виконання цих вимог. Сучасний стан, у якому перебуває Україна, унеможливує подальшу роботу у цій сфері, що все ж таки продовжується завдяки титанічним зусиллям наших вчителів, батьків, спеціальних фахівців, уповноважених державних керманівців.

Таким чином, інклюзивне навчання в Україні має достатньо ґрунтовну нормативно-правову базу регламентації відповідних відносин, яка опирається на визнані міжнародні стандарти; доволі чітко визначено організацію інклюзивного навчання. Проте практичні аспекти реалізації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти ще потребують свого подальшого удосконалення (зокрема, фінансування).

1.2. Особливості інклюзивної освіти в умовах Нової української школи

На сьогодні в Україні триває реформування загальної середньої освіти, реалізується всеукраїнський проєкт Нової української школи, який передбачає кардинальні зміни у загальноприйнятих підходах до вітчизняного освітнього процесу. Започаткування цієї реформи відбувалося за досить сприятливих (політичних та економічних) умов, було передбачено фінансування для забезпечення належного виконання нормативно визначених вимог. Проте пандемія коронавірусу, що поширювалася в період 2020-2022 років (відповідно другий, третій та четвертий класи плюс пілотний клас), внесла свої корективи. Було апробовано дистанційні методи роботи, переглянуто можливості віртуальних та цифрових завдань тощо. Нова українська школа з гідністю витримала виклик, але надалі стало ще складніше. Військові дії на території України позбавили освіту належного фінансування, оскільки фонди були перенаправлені на потреби військових, окремі заклади були знищені, вчителі залишалися без роботи або набували статусу переселенців, внутрішньо переміщених осіб, школярі виїжджали за кордон. Разом з тим, державна політика непохитна – Новій українській школі бути і, не дивлячись на жодні перешкоди, реформа має відбутися.

З таким рішенням не можна не погодитися, оскільки саме завдяки Новій українській школі, серед інших позитивних моментів, відбулося переформатування ментальності нашого суспільства щодо впровадження та організації інклюзивного навчання. Формуючи життєві компетенції, застосовуючи педагогіку партнерства та особистісно орієнтований підхід до кожної дитини, незалежно від ступеня його здоров'я чи інших особливостей, Нова українська школа створює можливість для кожного школяра отримати якісну освіту. Причому завдяки новітнім методикам, педагогічним технологіям, методу проєктів, правильно розробленій ігровій діяльності тощо навчання дітей відбувається з легкістю та радістю. Згадаємо тут відомого педагога Василя Сухомлинського і його «школу радості» [76]. Чи не так собі уявляв справжню школу на українській землі наш визначний співвітчизник? Вбачається дуже

показовим те, фундамент Нової української школи розроблявся не поспіхом, а з урахуванням глибинних досягнень вітчизняної педагогічної думки. У літературі [11] можна зустріти й інші академічні витoki формування принципів Нової української школи, що ще раз доводить те, що дану реформу потрібно довести до кінця за будь-яких умов.

Надважливим досягненням Нової української школи є забезпечення інклюзивного навчання, яке може мати місце в усіх закладах освіти, незалежно від форми власності, типу та підпорядкування. У перспективі – кожний навчальний заклад має бути інклюзивним. На березень же 2023 року в Україні зафіксовано 7012 закладів загальної середньої освіти, де організовано інклюзивне навчання, 25567 – інклюзивних класів, у яких навчається 34643 учня з особливими освітніми потребами [51].

Утворюється інклюзивний клас в закладі освіти на підставі заяви батьків (одного з батьків), осіб, які їх замінюють, або інших законних представників, та висновку інклюзивно-ресурсного центру. Утворення такого класу є обов'язковим і відмова заборонена законодавством.

Варто зауважити, що висновок лікарсько-консультативної комісії закладу охорони здоров'я не вважається підставою для організації інклюзивного навчання, необхідно винятково висновок інклюзивно-ресурсного центру, які знаходяться по всій території України (крім тимчасово окупованих територій). Їхня кількість на березень 2023 року становить 676 організацій [51].

Законодавством визначено кількість дітей в інклюзивному класі – не більше: однієї дитини 4-5 рівня підтримки, або двох дітей 3 рівня підтримки, або трьох дітей 2 рівня підтримки. Проте в умовах війни заклад освіти не може відмовитися від інших учнів з особливими освітніми потребами, якщо вони подали заяву до навчання у закладі, а місць немає. Таких дітей все одно обов'язково мають прийняти.

В інклюзивних класах освітній процес провадиться згідно Державних стандартів початкової та базової середньої освіти. Разом з тим, беручи до уваги психічно-інтелектуальний або фізичний стан дитини з особливими потребами,

може розроблятися індивідуальний початковий план та індивідуальна навчальна програма.

Індивідуальний навчальний план – це документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння учнем компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із учнем за наявності необхідних для цього ресурсів. У цьому плані вказується перелік навчальних предметів, кількість годин на вивчення кожного предмета за роками і тижневу кількість годин; враховуються додаткові години на індивідуальні та групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо.

Індивідуальна навчальна програма дитини з особливими освітніми потребами – це документ, що розробляється на основі типових освітніх програм закладів загальної середньої освіти, з відповідною їх адаптацією та використанням додаткових ресурсів [54, с.87]. Програма складається на рік, з можливістю перегляду (двічі або більше разів).

Одним із здобутків Нової української школи стала зміна вектору з перенасичення інформацією (хоч якою б важливою вона не здавалася) до широкої соціалізації, оволодіння необхідними для життя компетенціями. Ще до реформи Нової української школи професор О. І. Вишневецький наголошував на стратегічних завданнях едукції – перенесення акценту на саморозвиток дитини, що досягається лише в процесі її власної діяльності [6, с.59]. Сьогодні Нова українська школа може забезпечити такий саморозвиток усім дітям, у тому числі з особливими освітніми потребами. Учні набувають знань та у результаті можуть вступати у суспільні відносин різних сфер: побуту, родини, працевлаштування тощо.

Простір для соціалізації дітей формує інклюзивне освітнє середовище. Його головна теза проявляється в тому, що не дитина з особливими потребами фізично прилаштовується під середовище, а створюються відповідні умови, у яких дитина зможе навчатися.

Концепція Нової української школи розроблялася згідно філософії «універсального дизайну». Цей термін зустрічається в нормативних актах Ради

Європи, Європейського Союзу, Організації Об'єднаних Націй. У вітчизняному законодавстві його дефініція закріплюється у п.28 ч.1 ст. 1 Закону України «Про освіту» – це дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм і послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну [61].

У результаті вищеназваної філософії передбачається і створення Нового освітнього простору в контексті безбар'єрності. Міністерством освіти і науки України та Міністерством регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України пропонується інформаційна підтримка суб'єктів, залучених до реалізації Нового освітнього простору, у формі пропозицій щодо забезпечення архітектурної доступності та умов для інклюзивного навчання, організації ресурсної кімнати й інклюзивно-ресурсного центру [82].

Варто відмітити, що принцип безбар'єрності в Новій українській школі полягає не тільки у боротьбі з відсутністю пандусів, поручнів, необладнаними туалетами, необхідністю залучення нового методичного забезпечення (наприклад, книг із шрифтом Брайля, інтерактивних плакатів), але й формуванні нової суспільної ментальності, позбавленої упередженості, забобон, стереотипів.

Інклюзивне освітнє середовище повинно мати три компоненти: комунікативно-організаційний (особистісна і професійна готовність педагогів до роботи в інклюзивному класі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців); змістовно-методичний (адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність і гнучкість освітніх методик, форм і засобів); предметно-просторовий (організована в просторі сукупність матеріальних речей і обладнання, які оточують суб'єктів освітнього процесу), який, у свою чергу, поділяється на: а) освітній простір, організований з дотриманням принципів універсального дизайну; б) ресурсна кімната; в) медіатека [87, с.33].

У разі недостатньої реалізації філософії універсального дизайну або його відсутності в окремих закладах загальної середньої освіти застосовуються адаптація або модифікація освітнього середовища або програми.

При адаптації освітніх програм проходить зміна характеру подачі навчального матеріалу, сам же зміст навчання не змінюється. У літературі [26, с.4] можна зустріти диференціацію адаптації на типи: психолого-педагогічну, середовища, навчального матеріалу, оцінювання.

Зовсім інше за своїм призначенням явище модифікації освітніх програм. При ній подача навчального матеріалу відбувається шляхом зміни освітніх цілей, змісту й оцінювання. Модифікація освітніх програм може мати вигляд спрощення, виключення або ущільнення.

Модифікація освітніх програм може здійснюватися як для всіх навчальних дисциплін, так і для окремих.

Відповідно адаптація та модифікація освітніх програм, універсальний дизайн загалом, відносяться до невід'ємної частини інклюзивного освітнього середовища. Це основа для надання освітніх послуг для учнів з особливими освітніми потребами. Проте без злагодженої командної роботи відповідних фахівців отримати заявлений результат інклюзивного навчання вкрай важко, фактично неможливо. Тому при наданні інклюзивної освіти в Новій українській школі задіяна команда психолого-педагогічного супроводу, яка складається з постійних учасників та залучених фахівців.

До першої групи команди психолого-педагогічного супроводу входять директор чи заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), учитель-предметник, асистент учителя, учитель-реабілітолог (можливо, учитель-дефектолог), практичний психолог, соціальний психолог і обов'язково батьки дитини з особливими потребами (особи, що їх заміщують, або законні представники).

Другу групу команди психолого-педагогічного супроводу можуть складати медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служба у справах дітей та інші спеціалісти.

Особливим обов'язком команди психолого-педагогічного супроводу є складання Індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Така програма має бути оформлена продовж двох тижнів з моменту початку освітнього процесу. Вона може переглядатися двічі на рік, але деколи – частіше.

Індивідуальна програма розвитку дитини з особливими освітніми потребами обов'язково узгоджується з батьками і затверджується директором закладу освіти.

Як зазначає колектив учених [65, с.7-8], індивідуальна програма розвитку є певним контрактом між навчальним закладом і батьками, де закріплено вимоги щодо організації навчання дитини, зокрема визначення характеру освітніх послуг та форм підтримки. Як правило, така програма містить такі розділи, як: загальна інформація про дитину; наявний рівень знань і вмінь; додаткові послуги педагогів та інших фахівців, які необхідні дитині для успішного засвоєння навчальної програми; адаптації та модифікації, що їх слід розробити для облаштування середовища, застосування належних методів викладання, навчальних матеріалів, обладнання, урахування сенсорних та інших потреб дитини.

Варто зауважити, що без підпису батьків (осіб, що їх замінюють, чи законних представників) індивідуальна програма розвитку буде вважатися недійсною, оскільки саме підпис свідчить про їх усвідомлення та підтримку зазначеного у програмі.

Необхідно вказати на ще одну передумову надання якісної освіти в умовах Нової української школи. Це закріплена в її концепції педагогіка партнерства, історично започаткована ще В. Сухомлинським у контексті співпраці вчителів та батьків. В Новій українській школі у взаємодії співпрацюють не лишень вчителі й батьки, але й учні, що підкреслює усвідомлення того, що учні принципово перестають бути пасивними спостерігачами навчального процесу, а стають активними учасниками. Педагогіка партнерства (Вишневецький О. І. називає її педагогікою співробітництва) визначає істино демократичний спосіб співпраці педагога і

дитини, який не включає різниці в їх життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довір'я, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість [6, с.75].

Усе перелічене вкрай важливе для якісної організації інклюзивного навчання. Проте, як зазначає С. П. Миронова, в інклюзивній освіті коло взаємодії значно ширше, адже у команді психолого-педагогічного супроводу є ще й асистент вчителя, вузькі спеціалісти (корекційні педагоги, логопед, психолог, соціальний педагог), медичні працівники; до співпраці залучають фахівців інклюзивно-ресурсного центру, представників позашкільних та громадських організацій. Тобто саме партнерство – міждисциплінарне і виходить за межі лише одного закладу, що ускладнює спільну працю осіб. Основними труднощами є неоднаковий понятійно-категоріальний апарат у різних галузях, відмінні погляди на перебіг порушень розвитку та підходи щодо їх подолання, часові рамки роботи фахівців та ін. [38, с.59].

Послідовним наслідком вищерозглянутих положень стає оцінювання в умовах Нової української школи. Згідно Листа Міністерства освіти України «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [48] система оцінювання навчальних досягнень учнів повинна бути стимулююча. Визначення рівня сформованості знань, умінь і навичок учнів з особливими потребами здійснюється з метою забезпечення позитивної мотивації навчання, інформування учнів про їх індивідуальні досягнення, визначення ефективності педагогічної діяльності вчителів.

Слід погодитися з професором З. М. Шевців [88], яка розрізняє поняття «оцінювання знань» та «оцінювання успішності», що при інклюзивному навчанні має вагоме значення.

Зазначимо також, що предметом оцінювання в інклюзивному навчанні постають не лише освітні результати та досягнення, а й міра усвідомленості учнем з особливими освітніми потребами особливостей власного прогресу в навчанні. При цьому поряд із індивідуальною оцінкою використовується загальна оцінка, а також самооцінка учнів. Учителеві необхідно використовувати такі форми і прийоми, які відповідають можливостям дитини

з особливими освітніми потребами, а також сприяють збереженню її фізичного та психічного здоров'я, забезпечують емоційну рівновагу. Власне так реалізовуватимуться диференційований та індивідуальний підходи в педагогічному оцінюванні результатів навчання дітей з особливими освітніми потребами [70, с.21].

Відповідно до вказаного Листа при оцінюванні рекомендується використовувати метод портфоліо – це накопичувальна система оцінювання, що передбачає формування умінь учнів ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність; накопичення різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки.

Таке оцінювання передбачає визначення критеріїв для включення учнівських напрацювань до портфоліо, форми подання матеріалу, спланованість оцінного процесу, елементи самооцінки з боку учня тощо.

Вищенаведені положення дозволяють виокремити різноманітні впливи на організацію інклюзивного навчання, які здійснюються завдячуючи нововведенням Нової української школи (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

	Нововведення Нової української школи	Вплив на організацію інклюзивного навчання
1	Доступність	Діти з особливими освітніми потребами мають закріплену законодавством можливість безоплатного здобуття якісної освіти у закладах загальної середньої освіти. Створюється перспектива можливості кожного закладу освіти стати інклюзивним
2	Забезпечення соціалізації учнів	Першорядну роль в організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти має соціалізація учнів з особливими потребами, значення якої вплине на їх усе подальше життя
3	Компетентнісний підхід	Навчання компетенцій, необхідних для подальшого побутового, суспільного формування учнів з особливими освітніми потребами, їх працевлаштування та професійної самореалізації, становить одну з головних задач

		інклюзивного навчання
4	Особистісно-орієнтаційний підхід	Діти з особливими потребами потребують підтримки та сприйняття команди фахівців, але лише застосування особистісно-орієнтаційного підходу до кожного таких учнів, з виявом притаманних тільки конкретному школяру проблем, може дати очікуваний результат
5	Універсальний дизайн	Створення універсального дизайну у закладах загальної середньої освіти є корисним для всіх учасників освітнього процесу, але особливо він важливий для учнів з особливими освітніми потребами, оскільки навіть питання чи зможуть вони фізично перебувати в освітньому закладі залежить від забезпечених умов та створення відповідного інклюзивного освітнього середовища
6	Безбар'єрність	Проголошення безбар'єрності стало проривом в організації інклюзивного навчання, оскільки порушується не тільки питання забезпечення зовнішніх факторів організації інклюзивного навчання, але й формується становлення нової ментальності – толерантного ставлення до людей, що мають особливі потреби
7	Педагогіка партнерства	Закріплення принципу педагогіки партнерства забезпечило базу для формування команди фахівців для організації інклюзивного навчання – психолого-педагогічного супроводу, хоча останній (порівняно з педагогікою партнерства) є значно складнішим за внутрішньою сутністю і може вважатися міждисциплінарним
8	Стимулююче оцінювання	В інклюзивному навчанні проявляється у застосуванні методу порт фоліо – створенні відповідної папки із досягненнями учня з особливими потребами. Такий метод дає наочне уявлення про те, чого він навчився за певний проміжок часу

Таким чином, фактично реформування освіти через Концепцію Нової української школи позитивно вплинуло на вектор розвитку забезпечення організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Висновки до розділу 1

Дослідивши теоретичні основи організації інклюзивного навчання в Україні, можна вивести наступні висновки:

1. Поняття інклюзії має вже достатню суспільно-історичну сформованість як на міжнародному, так і вітчизняному рівнях. Воно формує основу для суміжних понять, одним з яких є інклюзивне навчання. Ратифіковані Україною міжнародні нормативно-правові акти у даній сфері та прийняте національне законодавство, дало поштовх та відповідну нормативну базу для організації належного інклюзивного навчання у нашій державі. Разом з тим, на сьогоднішній день можемо констатувати, що існуючого юридичного регулювання відносин щодо організації інклюзивного навчання явно недостатньо: регулювання організації інклюзивного навчання більшою мірою здійснюється підзаконними відомчими актами. Отже, нормативно-правові акти потребують удосконалення, прийняття нових не лише підзаконних, але й законодавчих актів.

2. Реалізація Концепції Нової української школи дала значний поштовх в організації інклюзивного навчання в Україні. Проголошення нею доступності, безбар'єрності, стимулюючого оцінювання, позиціонування педагогіки партнерства та універсального дизайну, використання компетентнісного та особистісно-орієнтаційного підходів – забезпечує умови для позитивної організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Не буде правильним говорити, що існуючі труднощі в організації інклюзивного навчання на сьогодні подолано (залишаються проблеми матеріально-технічного й методичного забезпечення, фінансування, нестачі професійних кадрів тощо), проте саме Нова українська школа визначила вектор подальшого розвитку інклюзивного навчання в нашій країні. Перспектива можливої трансформації усіх класів в інклюзивні, робота над соціалізацією дітей з особливими освітніми потребами, створення визначених та рекомендованих законодавством умов відповідного інклюзивного середовища, забезпечення підтримки команди психолого-педагогічного супроводу тощо – усе це, безумовно, можна вважати досягненнями реформи Нової української школи.

РОЗДІЛ 2

СПЕКТРАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЧЕРНІВЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ У РУСЛІ ВИМОГ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У розділі, використавши теоретичні методи (аналіз і синтез, узагальнення, пояснення) та емпіричні методи дослідження (педагогічне спостереження, анкетування, бесіди, опис, статистичний метод), здійснюється спектральний аналіз організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області відповідно до вимог Нової української школи за чотирма напрямками: розкриття змісту організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області згідно статистичних показників; характеристика організації підготовки учителів початкової школи в Чернівецькій області у векторному співвідношенні професійних компетентностей, самоосвіти та підвищенні кваліфікації; виявлення прямого взаємозв'язку між участю батьків в інклюзивному навчанні та результатами навчання дитини з особливими освітніми потребами при організації роботи з батьками; та з'ясування найбільш оптимальних педагогічних технологій при організації навчальної діяльності дітей з особливими потребами у початковій школі.

2.1. Впровадження інклюзивного навчання у початкових класах у розрізі статистичних даних

Чернівецька область є найменшою областю України. Проте за темпами впровадження інклюзивної освіти вона вважається одним із лідерів [86]. І це не видається дивним, оскільки багатовікова, мультикультурна, соціально неоднорідна історія буковинського краю створює усі можливі засади для впровадження та подальшу реалізацію філософії інклюзивної освіти.

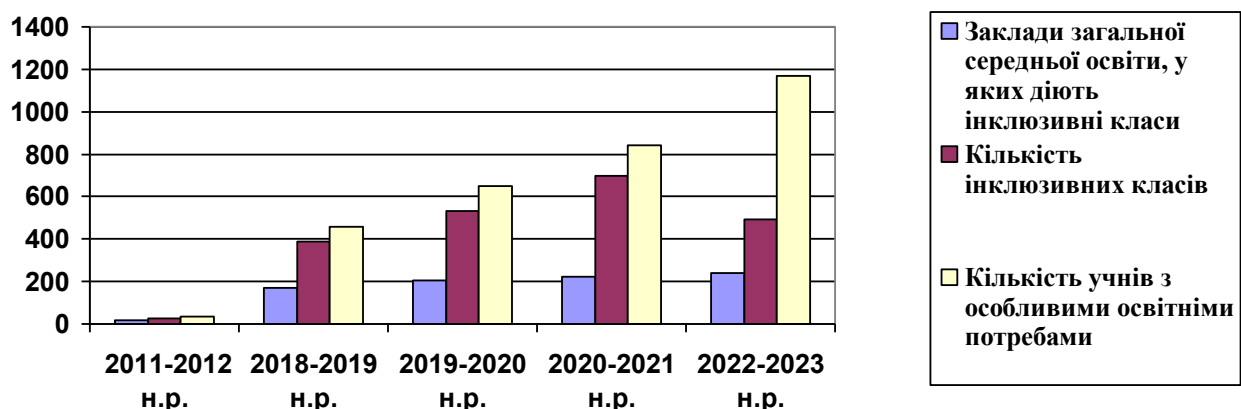
У період панування на Буковині Австро-Угорської імперії у Чернівцях (обласному місті на сьогодні) існував Інститут сліпих і глухонімих дітей. Такий заклад, що забезпечував певну освіту дітям з особливими потребами був

усього-на-всього один. Після приєднання Північної Буковини та Бесарабії до Української радянської соціалістичної республіки у 1940-му році та протягом десяти років після того, на території Чернівецької області було відкрито дві школи для дітей з розумовими вадами та одну для учнів з вадами слуху [4].

Фактично, можна говорити про те, що організація навчання дітей з особливими потребами нічим не відрізнялося від такого навчання в інших регіонах України, тобто існувала система спеціалізованих закладів освіти, які й забезпечувати навчальний процес.

З проголошенням незалежності нашої держави, розвитком міжнародних тенденцій впровадження інклюзивної освіти, зміною ментального ставлення до дітей з особливими потребами, відбувся перелом в організації інклюзивного навчання. У 2011 році, ще до прийняття змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг, у м. Чернівці вже існував інклюзивний клас, який діяв на базі загальноосвітньої школи. У 2011-2012 навчальному році інклюзивним навчанням вже було охоплено 35 учнів з особливими освітніми потребами у 18 закладах освіти [68]. На початок 2020 року кількість учнів з особливими потребами, які навчаються в інклюзивних класах, зросла у 6,4 рази; кількість інклюзивних класів – у 4,6 рази; а шкіл, у яких облаштовано такі класи, – у 3,6 рази [20]. Тенденція збільшення різних показників в організації інклюзивного навчання очевидна. Для наочного підтвердження вказаного необхідно розглянути діаграму 2.1.

Діаграма 2.1.



Аналіз діаграми показує, що починаючи з 2011 року в Чернівецькій області відбувається неухильне зростання як закладів загальної середньої освіти, у яких діють інклюзивні класи, так і кількість інклюзивних класів. Така тенденція має місце аж до 2022 року: у 2020-2021 навчальному році функціонувало 224 школи та 699 класів проти 18 шкіл та 24 класів у 2011-2012 навчальному році. Звичайно, що й учнів у таких класах ставало більше: 842 школярів з особливими потребами на 2020-2021 навчальний рік проти 35 у 2011-2012 навчальному році. Активно створювалися умови для повноцінної організації інклюзивного навчання, впроваджувалися прийняті рекомендації організації інклюзивного середовища, у т.ч. універсального дизайну, реалізовувалася Концепція Нової української школи в контексті безбар'єрності, педагогіки партнерства, індивідуально-особистісного підходу, стимулюючого оцінювання тощо.

У 2022 році показники інклюзивного навчання змінюються.

24 лютого 2022 року стало трагічною датою у житті українського народу, коли було здійснено підступний напад Російської Федерації на територію України. Почалася війна. Оголошення військового стану, мобілізація, переселення та внутрішнє переміщення, критичний стан енергетичної системи, та, головне, активні бойові дії, зумовили вкрай плачевну ситуацію для організації навчання усіх школярів країни. Першорядне значення набуває життя, здоров'я, фізична та психологічна безпека дітей. Українським складним є становище дітей з особливими освітніми потребами.

У довоєнний час в Чернівецькій області створювалися можливості до фізичного (в т.ч. проектно-архітектурного) забезпечення, проводилася організаційна (створення робочих місць для дітей з особливими освітніми потребами) та адаптивна (навчальна) робота, розроблялися методики допомоги по виконанню навчальних завдань. І на сьогодні фахівці, педагоги та батьки намагаються не втратити досягнуте та нароблене роками, проте ситуація з огляду на описані вище події, дуже непростя. Особливо це стосується фінансування, яке, у більшості своїй, йде на забезпечення військових потреб.

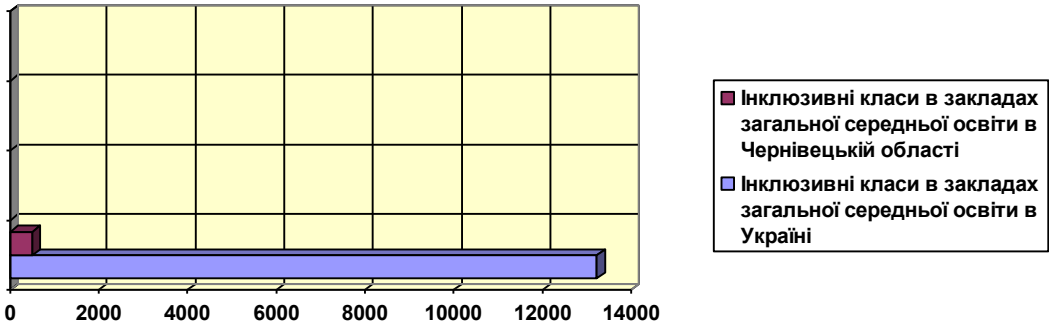
Саме фінансування, а також зменшення показників хвороб, які надають можливість батькам звернутися із відповідною заявою про зарахування їхньої дитини до закладу загальної середньої освіти, зумовили зменшення кількості інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти Чернівецької області. І якщо по показнику кількості закладів загальної середньої освіти, у яких є інклюзивні класи, вдалося зберегти тенденцію по зростанню (242 заклади у 2022-2023 навчальному році проти 224 закладів у 2020-2021 навчальному році; тобто приріст у 8 %), то по показнику кількості інклюзивних класів, цього досягти не вдалося – 493 інклюзивні класи у 2022-2023 навчальному році проти 699 інклюзивних класів у 2020-2021 навчальному році (тобто зменшення на 29,5 %).

Зменшення кількості інклюзивних класів негативно впливає на організацію інклюзивного навчання загалом, оскільки не створюються належні для цього умови, і це впливає на якість інклюзивної освіти як для учнів з особливими освітніми потребами, які проживали на території Чернівецької області, так і для тих, хто переїхав з іншої місцевості. З діаграми 2.1. видно, наскільки зріс показник кількості учнів з особливими освітніми потребами – на 39 % (1170 учнів у 2022-2023 навчальному році проти 842 дітей у 2020-2021 навчальному році).

Іншими словами, на третину зменшилася кількість інклюзивних класів, проте на третину зросла кількість учнів з особливими освітніми потребами, які мають потребу навчатися у закладах загальної середньої освіти Чернівецької області. Не варто й говорити, наскільки в таких умовах зростає навантаження на педагогічний колектив, інших фахівців, команду супроводу, керівництво закладів загальної середньої освіти.

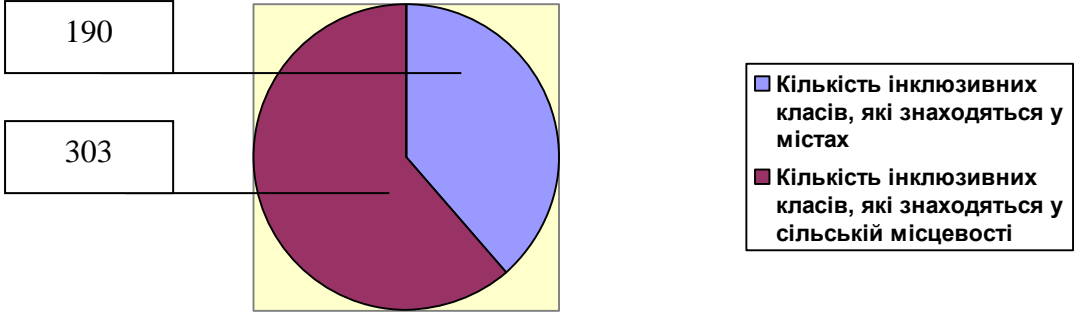
Якщо розглянути показник кількості інклюзивних класів в закладах загальної середньої освіти Чернівецької області порівняно з показником кількості інклюзивних класів в закладах загальної середньої освіти України, то перший показник становитиме всього 3,7 % від другого показника (493 інклюзивних класи в Чернівецькій області проти 13 227 [23] інклюзивних класів по Україні). Це наочно видно з діаграми 2.2.

Діаграма 2.2.



Важливим аспектом у розрізі дослідження кількості інклюзивних класів в закладах загальної середньої освіти Чернівецької області є розуміння того, скільки таких класів функціонує у містах, а скільки на сільській території. За допомогою діаграми 2.3. можна чітко уявити такий розподіл, де 38,5 % загальної кількості інклюзивних класів припадає на територію міст, а 61,5 % – на сільську місцевість.

Діаграма 2.3.



Ознайомившись із кількістю інклюзивних класів в закладах загальної середньої освіти Чернівецької області у містах і на сільській території та відштовхуючись від цих даних, можна визначити яким чином здійснюється розподіл учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах за типами закладів загальної середньої освіти Чернівецької області в початковій школі. Так, у 2022-2023 навчальному році мають місце наступні дані [23], проаналізувати які доцільно за допомогою таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Класи	Кількість учнів у міських закладах	Кількість учнів у сільських закладах	Кількість учнів у філіях сільських закладів
1	50	75	2
2	70	114	5
3	67	132	5
4	56	129	8
<i>Усього по початковій школі</i>	243	450	20
<i>Усього</i>	713		

Усього в перших-четвертих інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти Чернівецької області у 2022-2023 навчальному році навчалось 713 учнів з особливими освітніми потребами. Порівнюючи з загальними даними по Чернівецькій області, то у п'ятих-одинадцятих інклюзивних класах, навчається ще 457 учнів. Тобто у початковій школі навчається на 256 учнів з особливими освітніми потребами більше, ніж у середній (на 56 %). Певним чином це пояснюється реалізацією Концепції Нової української школи та забезпеченням належних відповідних умов для таких учнів.

Якщо порівнювати показники по даних з початкової школи покласово, то з других по четверті класи зберігається чітка тенденція збільшення учнів з особливими освітніми потребами, які потребують навчання в інклюзивних класах. Разом з тим, перші класи (знов ж таки через війну, брак фінансування, зменшення медичних підстав тощо) показують зменшення кількості таких учнів на 29 % в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти у містах та на 64,7 % – сільської місцевості.

Варто також підкреслити, що більша кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах початкової закладів загальної середньої освіти саме у сільській місцевості (на 32 %), ставить перед педагогами та керівництвом закладів нові виклики у векторі повноцінного

забезпечення умов здійснення інклюзивної освіти, що безперечно важче зробити, ніж у містах, тим більш в обласному центрі.

Організація інклюзивного навчання в Чернівецькій області, як і по всій Україні, передбачає здобуття освіти у закладах загальної середньої освіти за різними формами. Цікавим є дані [23] розподілу учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються за різними формами здобуття освіти у закладах загальної середньої освіти Чернівецької області у 2022-2023 навчальному році (таблиця 2.2.).

Таблиця 2.2.

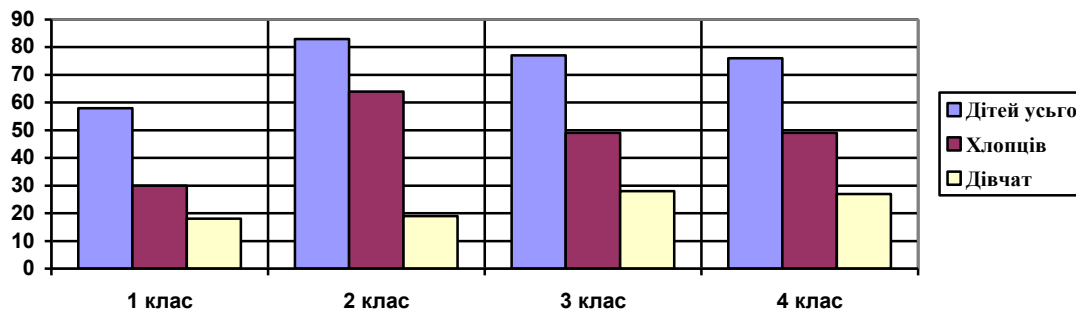
	Міські	Сільські	Філії сільських
Інституційна	450	748	40
Денна	434	707	37
Дистанційна	16	41	3
Індивідуальна	134	234	15
Сімейна	10	4	1
Екстернатна	3	0	0

Аналіз даних таблиці 2.2. доводить, що більшість учнів з особливими освітніми потребами в Чернівецькій області навчаються за інституційною формою здобуття освіти. Другою за популярністю формою здобуття освіти є індивідуальна – 31 % від загальної кількості. Значно менше застосовуються сімейна та екстернатні форми здобуття освіти – 0,9 % та 0,2 % відповідно від загальної кількості.

Необхідно зазначити, що найбільш поширеною в Чернівецькій області є денна форма здобуття освіти – як у міській, так і в сільській місцевості. Її показник становить 73,2 % у закладах міст та 74 % у закладах сільської місцевості (від загальної кількості у містах та селах відповідно). Це фактично підтверджує поширену думку суспільства про належну якість освітніх послуг, наданих при off-line навчанні. Вбачається, що показник реалізації навчання за денної форми здобуття освіти міг бути й більшим при створенні більшої кількості належно упорядкованих укриттів, які, за сучасних обставин, є одним із безпосередніх умов для очного навчання.

Аналізуючи статистичні показники організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області, неможливо обійти увагою гендерний аспект. Наведемо аналітику [23] розподілу учнів з особливими освітніми потребами за класами у міських закладах загальної середньої освіти Чернівецької області у 2022-2023 навчальному році (діаграма 2.3.).

Діаграма 2.3.



Як можна побачити з діаграми 2.3., хлопчики становлять більшу частину від загальної кількості учнів з особливими освітніми потребами. Дівчаток же є усього 31,2 % від загальної кількості учнів з особливими освітніми потребами. Питання чому хлопчиків, які складають практично $\frac{2}{3}$ від загальної кількості учнів з особливими освітніми потребами і можуть отримувати належну освіту та соціалізацію, є складним і багатогранним, охоплює як медичні, фізіологічні, такі суспільні, ментальні показники, потребує подальших ґрунтовних наукових досліджень.

Вагоме значення в організації інклюзивного навчання, як відмічалось раніше, відіграють інклюзивно-ресурсні центри. 21 січня 2022 року на сайті управління освіти Чернівецької міської ради до відома громадськості було доведено новину [57] про створення загальноукраїнського порталу «Україна. Інклюзія. Система автоматизації інклюзивно-ресурсних центрів», який був створений для допомоги батькам, закладам освіти, керівникам інклюзивно-ресурсних центрів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Згідно даних вищевказаного порталу [80] в Чернівецькій області функціонує 18 інклюзивно-ресурсних центрів: Глибоцький інклюзивно-ресурсний центр, комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Сокірянської міської ради Чернівецької області, комунальна установа

«Інклюзивно-ресурсний центр» Кельменецької селищної ради, Хотинський інклюзивно-ресурсний центр, комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Вижницької міської ради, комунальна установа «Сторожинецький інклюзивно-ресурсний центр», комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Герцаївської міської ради, комунальне об'єднання «Інклюзивно-ресурсний центр Веренчанської сільської ради», комунальний заклад «Кіцманський інклюзивно-ресурсний центр», комунальний заклад «Путильський інклюзивно-ресурсний центр» Путильської селищної ради Вижницького району Чернівецької області, Клішківський інклюзивно-ресурсний центр, комунальний заклад «Красноільський інклюзивно-ресурсний центр», комунальна установа «Мамаївський інклюзивно-ресурсний центр» Мамаївської сільської ради, комунальна установа «Новоселицький інклюзивно-ресурсний центр»; а також чотири комунальні установи в обласному центрі (м. Чернівці) – Чернівецький міський інклюзивно-ресурсний центр № 1, Чернівецький міський інклюзивно-ресурсний центр № 2, Чернівецький міський інклюзивно-ресурсний центр № 3, Чернівецький міський інклюзивно-ресурсний центр № 4.

Відмітимо, що існуюча на сьогодні локація закладів освіти з інклюзивним навчанням у місті Чернівці дає змогу рівномірно та якісно забезпечувати потребу дітей з особливими потребами в отриманні освітніх послуг за місцем проживання та бажаннями батьків. Це допомагає забезпечити рівний доступ до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами, сприяє їхньому успішному навчанню, розвитку та соціалізації. Крім того, вони отримують можливість здобувати освіту у класах з інклюзивним навчанням у закладах загальної середньої освіти, де розвиваються поряд з однолітками [58, с.69].

Попри військовий стан, складні фінансові та людські фактори, територіальні органи державного управління в Чернівецькій області намагаються у межах своїх сил та функцій підтримувати розвиток інклюзивної освіти на Буковині. На сайті управління освіти Чернівецької міської ради [83] у розділі «Інклюзивна освіта» публікуються основні новини інклюзивної освіти,

про проведення вебінарів та тренінгів (приміром, «Взаємодія сім'ї та школи в умовах інклюзивної освіти»), про особливості оцінювання навчальних досягнень здобувачів з особливими освітніми потребами, для яких організоване інклюзивне навчання, дорадчі матеріали команди супроводу тощо. Вагомою подією є організований управлінням освіти Чернівецької міської ради конкурс «Кращі інклюзивні практики – 2023».

У липні 2023 року управління освіти Чернівецької міської ради повідомило, що Управління Державної служби якості освіти у Чернівецькій області розпочинає реєстрацію директорів закладів освіти та їх заступників на навчання щодо організації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами. Навчання здійснюється Державною службою якості освіти України в дистанційному режимі (серпень 2023 року) [66].

Таким чином, надскладна загальнодержавна політична та військова ситуація, фінансові та документальні труднощі, не зупинили розвиток інклюзивної освіти в Чернівецькій області. Не зважаючи на те, що певні показники погіршилися, варто підкреслити динаміку запровадження інклюзивного навчання, постійне намагання забезпечити належну якість його організації.

2.2. Учитель початкових класів в умовах інклюзивної освіти: реалії та потреби

У 2011 році С. Альохіна у резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи» [1] досить категорично вказувала, що в Україні стан тодішньої підготовки фахівців для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб, школам бракує кадрів. На сьогодні, через 12 років впровадження у вітчизняну освіту принципів організації інклюзивного навчання, ситуація вже краща, попри військовий стан та недостачу фінансування на даний момент. Сприяють цьому як реалізовані наукові

дослідження [25], формування вагової методичної бази на практичному рівні, зростаючі можливості (очного та дистанційного формату) для самоосвіти вчителів, так і удосконалення освітніх програм, за якими здійснюється навчання студентів у закладах вищої освіти за педагогічними спеціальностями.

З огляду на впровадження Концепції Нової української школи, саме останній фактор відіграє одну з головних ролей у підготовці вчителів нової формації, здатних формувати особливий менталітет українського суспільства, ґрунтовно підійти до організації компетентнісного навчання із застосуванням індивідуального підходу до кожного учня, забезпечити цікаве, творче, «радісне» навчання.

Науковці І. Демченко та І. Пижик зазначають, що основу концепції підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти покладено єдність теорії і практики освітнього процесу на діалектичних засадах загального, особливого та індивідуального у навчально-професійній взаємодії, а отже, забезпечується методологічним, теоретичним та методичним концептами [16, с.176]. Доцент Н. А. Зобенько розширює розуміння даного контексту і визначає, що у процесі професійної підготовки слід враховувати наступні компоненти:

- психологічний (формування та розвиток певних моральних, психологічних якостей та можливостей майбутніх педагогів);
- методологічний (формування у студентів розуміння методологічних проблем спеціальної педагогіки);
- науково-теоретичний (забезпечення теоретичних фахових знань);
- спеціальний (оволодіння знаннями і вміннями спеціальної педагогіки);
- практичний (набуття вмінь професійно використовувати корекційно-педагогічні методи та прийоми);
- методичний (забезпечення необхідними знаннями сучасних та ефективних методик, технологій інклюзивного навчання) [22, с.99].

Оволодіння такими компонентами дає можливість сформувати особистість вчителя початкових класів та забезпечує професійні переваги реалізації своєї діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Професійну підготовку вчителів початкової ланки освіти в Чернівецькій області здійснюють факультет педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та Педагогічний фаховий коледж Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Освітньо-професійна програма Педагогічного фахового коледжу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича для підготовки фахівців освітньої кваліфікації «вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» рівня молодшого бакалавра передбачає вивчення обов'язкового компоненту «Основи корекційної педагогіки (дефектології)», розрахованого на 1,5 кредита. Наявність усього лише однієї навчальної дисципліни інклюзивного спрямування пояснюється тим, що програма була розроблена та прийнята декілька років тому.

Освітньо-професійні програми першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» [50], розроблені кафедрою педагогіки та методики початкової освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, містять більший перелік навчальних дисциплін, що забезпечують професійну компетентність майбутніх вчителів в інклюзивних відносинах.

«Інклюзивна компетентність як складник професійної компетенції, підкреслює Т. Джаман, це інтегративне особистісне утворення, що має складну структуру й змістове наповнення на різних етапах формування, ґрунтується на усвідомленні цінностей інклюзії, яка зумовлює здатність здійснювати професійні функції під час інклюзивного навчання, враховувати різні освітні потреби учнів початкових класів, забезпечувати залучення дитини з особливими освітніми потребами у середовище закладу загальної середньої

освіти, створювати оптимальні умови її розвитку саморозвитку, самореалізації та соціалізації» [17, с.130].

Завдяки передбаченим у вищезазначених освітньо-професійних програмах початковим компонентам вдається закласти базу саме такої інклюзивної компетенції майбутнього вчителя початкових класів. Надалі, завдяки самоосвіті та практичній діяльності, фахівець може сформувати її повністю.

Навчальні компоненти інклюзивного вектору в освітньо-професійних програмах вибудовано чітко й структуровано.

Якщо раніше інклюзивна освіта подавалася фрагментарно у складі різних навчальних дисциплін («Основи медичних знань та охорони здоров'я», «Основи дефектології», «Основи колекційної педагогіки» та ін.), то після прийняття низки відомчих нормативно-правових актів, а також реалізуючи положення Галузевого стандарту вищої освіти напряму «Початкова освіта», до нормативної частини навчального плану підготовки бакалаврів було включено дисципліну «Основи інклюзивної педагогіки» [10, с.181-182].

Саме тому ця дисципліна є обов'язковим навчальним компонентом в освітньо-професійній програмі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича. Вона викладається у восьмому семестрі та охоплює 180 годин (3 кредити), з яких 30 годин відводиться на лекційні заняття, 30 – на семінарські та 30 – на самостійну роботу.

Згідно силабусу навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки» [73] її мета полягає у розкритті теоретико-методологічних і нормативно-правових засад інклюзивної освіти в Україні, психолого-педагогічних основ інклюзивної дидактики, організаційно-методичних особливостей залучення дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання в заклади загальної середньої освіти та формуванні готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Вивчивши таку навчальну дисципліну, здобувач освіти повинен вміти організовувати адаптивне освітнє середовище, моделювати роботу в інклюзивному класі, проектувати індивідуальний навчальний план, добирати методи навчання та способи організації освітньої діяльності учнів інклюзивного класу, створювати портфоліо, реалізовувати психолого-педагогічну діяльність вчителя інклюзивного класу та асистента вчителя та здійснювати інші види педагогічної та організаційної роботи.

Таким чином, навчальна дисципліна «Основи інклюзивної педагогіки» дійсно формує основу, на якій формуватиметься професійність та інклюзивна компетентність вчителя початкової ланки освіти.

Варто також відмітити, що при підготовці бакалаврів в перелік вибіркових дисциплін винесено ще декілька навчальних дисциплін, які розширюють можливості підготовки майбутнього вчителя в інклюзивному освітньому середовищі.

Такими дисциплінами є: «Дефектологія» (3,5 кредита, 6 семестр), «Психолого-педагогічний супровід дітей в інклюзивних класах» (5 кредитів, 8 семестр), «Профілактика та корекція відхилень поведінки» (5 кредитів, 8 семестр).

Щодо освітньо-професійної програми другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» [50] Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, то вона вносить на опрацювання лише одного обов'язкового навчального компоненту – «Технологія інклюзивного навчання в початковій школі» (3 кредити, 9 семестр). А з огляду на ґрунтовну підготовку до роботи в інклюзивному освітньому середовищі в процесі здобуття ступеня бакалавра, магістранту достатньо закріпити отримані раніше знання та сформувати готовність до впровадження інклюзивного навчання учнів у системі початкової ланки освіти.

Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича також має магістерські програми, які забезпечують інклюзивну спеціалізацію. Так, кафедрою педагогіки і соціальної роботи розроблено освітні програми «Інклюзивна

освіта» для здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти. Практика реалізації освітніх програм такого типу досить поширена в Україні (наприклад, діє програма «Інклюзивна освіта» – на факультеті педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; програма «Спеціальна та інклюзивна освіта» – на факультеті педагогічної та мистецької освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, програма «Спеціальна освіта. Інклюзивна освіта» – на факультеті педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі України тощо).

Як резюмує А. Барбінова, зміст професійної готовності вчителя до роботи в інклюзивному класі передбачає набуття низки вмінь: розробляти індивідуальні навчальні плани та програми для дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку, використовувати ефективні соціально-педагогічні стратегії взаємодії з різнопрофільними фахівцями й батьками учнів з особливими потребами, застосовувати адаптивні методики викладання й стандартизованого оцінювання в інклюзивному процесі, налагоджувати педагогічне співробітництво з батьками учнів, які потребують інклюзивного навчання, запобігати упередженому ставленню однолітків і педагогів до дітей з особливими потребами, створювати морально-психологічний комфорт у класі чи групі на засадах гуманності, милосердя, співробітництва [2, с.62]. Можна побачити, що багато з переліченого забезпечується педагогічною освітою, зокрема й тією, яку надає Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Проте педагогічна наука не стоїть на місці і постійно збагачується новими дослідженнями у сфері інклюзивного навчання (зокрема, методичного характеру [79]). Збільшуються критерії та показники готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. Так, наприклад, виділяють мотиваційно-аксіологічний, пізнавально-процесуальний, рефлексивно-оцінний та діяльнісно-комунікативний критерії [18, с.108-109], внутрішній зміст яких значно поширений великою кількістю показників.

Відповідати більшості показників із зазначених критеріїв та відповідно здійснювати професійне зростання можливо і необхідно за допомогою самоосвіти вчителів та практичної роботи в інклюзивному середовищі.

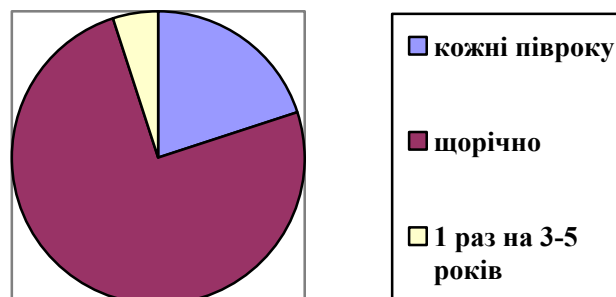
З метою з'ясування стану готовності вчителів початкових класів у місті Чернівці до роботи в інклюзивному класі, а також визначення процедурних та проблемних аспектів зазначеного питання було застосовано метод анонімного анкетування, у якому взяло участь 20 вчителів початкових класів.

Аналіз проведеного анкетування дає змогу стверджувати, що переважаюча більшість вчителів початкових класів (85 %) задоволена знаннями щодо організації інклюзивного середовища, які вони отримали при здобутті вищої освіти. Вони однак продовжують займатися самоосвітою, оскільки потрапляли в практичні ситуації (75 % респондентів), коли наявних знань було недостатньо.

Цікавим є той факт, що всі опитані вчителі визнали, що самоосвіта щодо організації інклюзивного навчання їм потрібна (грунтовно потрібна чи в якійсь мірі – думки розділилися порівну), але жодний з них не вказав на зайвість самоосвіти в інклюзивному векторі. Це підкреслює значні зміни уже в самій педагогічній ментальності, усвідомлення того, що інклюзія безповоротно входить у вітчизняний освітній процес.

Варто було в'яснити і аспект періодичності з яким вчителі початкових класів проходять підвищення кваліфікації, приймають участь у конференціях, «круглих столах» тощо з тематики інклюзивного навчання.

Діаграма 2.4.



З діаграми 2.4. можна побачити, що більшість з опитаних вчителів початкових класів (75 %) віддають перевагу щорічному підвищенню

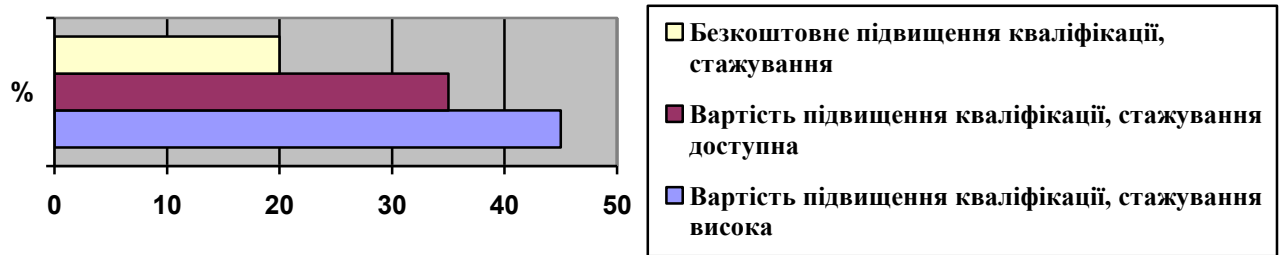
кваліфікації. У бесіді вчителі початкових класів пояснюють, що підвищення кваліфікації у такій часовій пропорції, не обтяжливе в період навчального року, не є затратним у фінансовому аспекті, а іноді й взагалі безкоштовним, і не створює стресової ситуації, коли не дотримуються певні строки. Інші ж респонденти практикують іншу періодичність: 20 % – проходять кожні півроку, і лише 5 % – один раз на 3-5 років.

Проводячи опитування регіонального значення (м.Чернівці), доцільно було виявити чи обирають вчителі початкових класів Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області як базу підвищення кваліфікації чи обирають всеукраїнські онлайн-платформи. Більшість опитаних підтвердила, що користувалися послугами Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. У проведеній бесіді було зазначено, що проходження підвищення кваліфікації на базі зазначеного інституту є більш оптимальним у фінансовому аспекті. Разом з тим, підвищення кваліфікації на онлайн-платформах теж має свої плюси: зручність строків, місця (достатньо мати доступ до Інтернету), варіативність тем опрацювання, можуть бути безкоштовними.

Вчителі початкових класів, використовуючи всеукраїнські онлайн-платформи для підвищення кваліфікації, обрали сайт «На урок», сайт «Всеосвіта», сайт «EdEra», Українська автентична платформа «ВП.ОСВІТА» («Віртуальний інклюзивний простір. Освіта»), сайт «Прометеус» фактично в рівних пропорціях, підтвердивши цим, що вони ними активно користуються.

З огляду на фінансові складнощі в системі освіти респондентам було поставлено питання щодо доступності курсів підвищення кваліфікації. У результаті отримано такі дані: дев'ятеро осіб (45 %) відповіли, що на сьогоднішній день це дійсно дорого, семеро (35 %) – досить доступно, четверо (20 %) взагалі заявило, що бере участь тільки у безкоштовних курсах. Наочно це показано на діаграмі 2.5.

Діаграма 2.5.



Розглянутий аспект доступності курсів підвищення кваліфікації дозволив зрозуміти, що з огляду на фінансові можливості вчителів та надзвичайну важливість підвищення рівня їх інклюзивної компетентності, варто на рівні держави створювати більшу кількість можливостей для саморозвитку вчителів у контексті організації інклюзивної освіти.

Щодо якості on-lain курсів, більшість респондентів (75 %) запевнило, що їх вона влаштовує, і це гарний показник організації самоосвіти для вчителів.

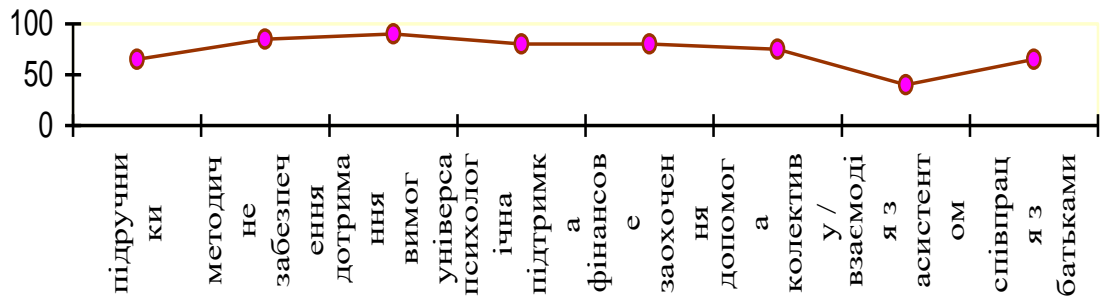
На питання ініціативи здійснення підвищення кваліфікації вчителі практично в рівних пропорціях визначили, що це і дійсно їм потрібно, і є вимогою керівництва та законодавця.

У бесідах спостерігається втома від складних умов, в яких перебуває держава, Нова українська школа, інклюзивна освіта в Україні. Підвищення кваліфікації не завжди проходить з належним настроєм, оскільки у думках вчителів сучасності різні освітні насущні проблеми, брак і затримка фінансування, можливість почергового очного та дистанційного навчання, організація переходів в укриття тощо. Усунувши чи хоча б пом'якшивши такі чинники, самонавчання та професійний розвиток вчителів був би дійсно «в радість», а не тому що «треба».

Останнім питанням анкети стало з'ясування чого ж саме найбільше не вистачає вчителям початкових класів при організації інклюзивного навчання у своєму закладі освіти.

Діаграма 2.6. дає можливість зрозуміти відсоткове співвідношення відповідей респондентів.

Діаграма 2.6.



З діаграми 2.6. явно помітна тенденція того, що вчителям дійсно багато чого не вистачає для оптимальної організації інклюзивного навчання в своєму закладі, адже крива графіку у переважній більшості не опускається нижче 60 %. Отже, для більшості вчителів з різним ступенем необхідні усі запропоновані умови.

Таким чином, питання самоосвіти вчителів у м.Чернівці, підвищення їх кваліфікації, залишається складним для сучасної системи освіти, потребує загальнодержавної підтримки, фінансового сприяння та психологічної допомоги.

Непересічною подією в Чернівецькій області став старт у 2022 році Української автентичної платформи «ВП.ОСВІТА» [81], директором якої стала голова громадської організації «Інклюзивний простір. Українська спільнота», експерт міжнародної програми розвитку інклюзивних спільнот, що реалізуються за підтримки IACD, кандидат педагогічних наук Оксана Євгенівна Гордійчук. Здійснюючи широку громадську діяльність, «ВП.ОСВІТА» організовує і ряд курсів, пройшовши які вчитель початкових класів може отримати сертифікат про підвищення своєї кваліфікації. Високий рівень кваліфікації спікерів, доступні та науково витримані лекції, справедливе оцінювання забезпечують отримання вчителями ґрунтовних знань щодо різних аспектів інклюзивного навчання. Діяльність Української автентичної платформи «ВП.ОСВІТА» поширюється не тільки на територію Чернівецької області, але й України загалом.

Відповідно можна констатувати, що організація підготовки вчителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти в Чернівецькій області здійснюється на належному рівні. Однак залишається відкритим питання недостатньої кількості навчальної та методичної літератури (підручників, посібників, практикумів, методичних рекомендацій тощо), що погіршує якість сприйняття майбутніми вчителями ідеї та принципів інклюзивного навчання (разом з тим, це проблема не виключно Чернівецької області, а всієї України). З іншого боку, сприйняття вчителем початкової школи філософії інклюзивного навчання як своєрідної цінності створює передумови організації педагогічної інклюзивної практики належного рівня.

2.3. Специфіка роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами

Згідно п.3 ч.1 ст.52 Закону України «Про освіту» батьки здобувачів освіти є повноцінними учасниками освітнього процесу нарівні із здобувачами, педагогічними, науково-педагогічними, науковими та іншими особами, які мають відношення до освітнього процесу. Саме тому вони володіють комплексом прав та обов'язків, реалізація яких може забезпечити досягнення вищого шаблю якісної освіти. Особливо значущого значення вказане положення набуває у секторі інклюзивного навчання, коли його провідною складовою стає організація роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

У співпраці педагогів і батьків у літературі виділяють три етапи:

- перший етап спрямований на залучення батьків до навчально-виховного процесу дитини. Адже саме вони найбільш зацікавлені в позитивних зрушеннях щодо розвитку і соціалізації дітей;

- другий етап передбачає формування зайнятості батьків процесом розвитку дитини. Педагоги показують їм можливості невеликих, але дуже важливих для розвитку дитини досягнень;

- третій етап характеризується розкриттям перед батьками можливостей особистісного пошуку, творчого підходу до навчання своєї дитини та особистої участі в дослідженнях її можливостей [47, с.11].

Разом з тим, ще до залучення батьків до навчально-виховного процесу дитини з особливими освітніми потребами існують моменти, на які необхідно звернути увагу.

Перш за все вагоме значення для формування майбутніх стосунків між батьками та вчителем початкових класів має перше знайомство з родиною, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. І немаловажну роль тут відіграє емпатійна складова.

Поняття «емпатія» ввів у психологію Е. Тітченер у 1909 році. Цей термін означав розгляд ситуації з точки зору співрозмовника, емоційне відчуття, розуміння, сприйняття його актуального емоційного стану. Протягом довгого часу поняття «емпатія» та «симпатія» вживалися як синоніми; пізніше така синонімічність була ліквідована.

Емпатія пов'язана зі співпереживанням і співчуттям. Співпереживання – це переживання індивідом тих самих почуттів, які відчуває інший, але зі спрямуванням цього переживання на себе. Співчуття визначається як переживання індивідом неблагополуччя іншого [42, с.47].

Саме володіння такою емпатійною компетенцією дає перевагу вчителю початкових класів у належному початку формуванні стосунків з батьками дитини з особливими освітніми потребами. Адже всі чудово розуміють, що наявність диплома про педагогічну освіту ще не доводить того, що вчитель морально, психологічно та методично готовий до викладання в інклюзивному класі. Тільки розуміння та внутрішнє переживання проблем дітей з особливими потребами та їхніх батьків (іншими словами, формування емпатійної складової у системі власних професійних компетенцій) стануть тією основою для подальшої роботи з учнями в інклюзивному класі та членами їх сімей. Слова батьків це доводять.

Проводячи бесіду з батьками дитини з особливими освітніми потребами, які мали намір оформити документи на вступ своєї доньки до

першого класу одного з ліцеїв м. Чернівці, було зауважено, що вони після того, як поспілкувалися з вчителем, відмовилися від цієї думки і оформили документи в іншому ліцеї міста. На питання: чому ж батьки змінили свою позицію, була дана відповідь, що вчитель не відчув їхньої ситуації, був байдужим до емоційного стану дитини, говорив лише про робочі аспекти. Родині пощастило, вона знайшла «свого» вчителя в іншому ліцеї, який їй співпереживав, вникав у існуючі проблеми, цікавився позицією членів сім'ї щодо різних моментів організації навчання.

Тобто емпатійна складова в діяльності педагога надзвичайно важлива. Вона дозволяє сформувати позитивні стосунки з батьками дітей з особливими освітніми потребами вже на початку організації роботи.

Емпатійна складова, знов-таки відіграє свою роль, коли необхідно пояснити нормотиповим дітям і вже їхнім батькам те, чому саме в їхньому класі буде вчитися дитина з особливими освітніми потребами, розвіяти небажання деяких з них щодо спільного навчання дітей тощо.

Другим аспектом початку формування відносин вчителя початкових класів з батьками дітей з особливими освітніми потребами є те, що педагогу не слід формувати ситуацію, за якої батьки почуватимуть себе об'єктом вивчення. Це принизливе відчуття для будь-якої людини, яке зумовлює негативне ставлення до вчителя. Разом з тим, останній має зібрати якомога більше інформації про дитину з особливими освітніми потребами, яка знадобиться йому під час навчального процесу.

Вчитель початкових класів має виявляти повагу до батьків дітей з особливими освітніми потребами, а не тільки вимагати її до своєї персони. Не варто забувати, що батьки з дитиною постійно, від народження, все її життя, знають про неї майже все, а педагогів і фахівців – багато, вони періодично змінюються, їхні знання про дитину стосуються певного проміжку часу роботи із нею. Родина у дитини асоціюється зі стабільністю, інше – не завжди.

Також, варто зазначити, що з самого початку побудови відносин з батьками дитини з особливими освітніми потребами вчителю початкових класів потрібно налаштовуватися на виконання певних зусиль, й іноді не зовсім

приємних. Батьки є різні; і якщо одні намагатимуться зробити все від себе залежне для максимально можливого навчання своєї дитини, то інші – навряд чи віднесуться до своїх обов'язків із задоволенням. Це потрібно розуміти вчителю, не будувати повітряних замків та створювати ілюзій – на практиці усе може виявитися набагато складнішим, ніж в уяві чи на папері. Тому не лише батькам потрібно готуватися до нових взаємин, але й вчителю бути морально готовим до певних нюансів роботи.

Організувати роботу з батьками дітей з особливими освітніми потребами вчителю початкових класів потрібно цілеспрямовано і планомірно. Як члени команди психолого-педагогічного супроводу, батьки:

- беруть участь в ухваленні рішень, що впливають на освіту та розвиток дитини;
- отримують консультацію фахівців, які працюють з дитиною;
- надають необхідну інформацію, яка може вплинути на навчання та поведінку дитини в закладі освіти;
- беруть участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини;
- отримують від учителів та інших спеціалістів інформацію про розвиток, навчання та успішність дитини, зокрема про реалізацію індивідуальної програми розвитку;
- регулярно отримують звіти про успіхи дитини протягом навчального року [35, с.60].

Крім того, в літературі [74, с.91] наголошується, що для ефективної роботи команди супроводу батькам важливо:

- бути зареєстрованим в системі АС «Інклюзія» (<https://ircenter.gov.ua/>);
- надавати свій дозвіл на проведення комплексного оцінювання розвитку дитини в інклюзивно-ресурсному центрі;
- надавати дозвіл на додаткові послуги, якщо їх потребує дитина;
- оскаржувати рішення, що, на думку батьків, не найкращим чином задовольнятимуть освітні потреби дитини та працювати з командою над пошуком кращих рішень; та ін.

Проводячи бесіди з батьками, діти з особливими освітніми потребами яких навчаються в інклюзивних класах м. Чернівці, було встановлено, що більшість батьків, знаючи про свої права та обов'язки, хотіли б більшого задіяння в освітній процес своєї дитини. Більша чи менша ступінь включення батьків в інклюзивне навчання дітей певною мірою якраз залежить від вчителя початкових класів і його організації роботи з батьками.

Варто навести такий приклад.

Катерина (ім'я змінено) виховує сина Олексія (ім'я змінено), у якого діагноз аутизм. На сьогодні хлопчику 9 років і він закінчив перший клас одного з ліцеїв м. Чернівці. Катерина – вдова, але поки був живий її чоловік, родина намагалася забезпечити максимально можливе дошкільне навчання Олексія: дитина відвідувала заняття як чернівецьких фахівців, так і спеціалістів зі Львова, Одеси та Києва, займалася дельфінотерапією та кінним спортом тощо. Цілий день хлопчика був розписаний за графіком, мама намагалася встигнути усюди, де тільки можливо. Іншими словами, на видоті цілеспрямована активність батьків, їх тяжка (фізично й моральна) робота, вистраждана і доведена любов до сина.

У свій час Олексій поступає до першого класу одного з ліцеїв м. Чернівці. Приємна вчителька, належний інклюзивно-освітній простір і щира атмосфера дитячого колективу, мали б якщо не зумовити виникнення якихось труднощів, то хоча б згладити гострі кути. Але на практиці все виявилось не таким простим.

Олексій, не маючи труднощів з вивченням англійської мови, множенням і діленням багатоцифрових чисел (у першому класі!) тощо, зіштовхнувся з вкрай важливою проблемою соціалізації. На уроках йому було не цікаво, оскільки навчальний матеріал він знав, і навіть перевершив у цьому однолітків, а на перервах він був один, оскільки не хотів йти до дітей погратися. Не дивно, що в ліцеї йому не подобалося. Катерині доводилося відвідувати уроки сина майже щоденно. І ось тут проявляється фахова компетенція вчительки. Вона зосереджує увагу Олексія не тільки на навчальному матеріалі; головним чином працює над соціалізацією хлопчика в дитячому колективі. Говорити про успіхи

у даному контексті ще рано, але робота триває. Катерина активно допомагає вчительці, виконує з Олексієм поставлені задачі, організовує зустрічі вчительки з дитиною у позаурочний час. Усе це значно покращує рівень інклюзивного навчання: реалізується його основна мета – забезпечити дитині належний розвиток її соціалізації.

Таким чином, правильно налагоджена вчителькою робота з мамою хлопчика з особливими освітніми потребами створила своєрідну команду (батьки ↔ вчитель), яка спільними зусиллями допомагає дитині реалізуватися як на освітній ниві, так і в усвідомленні себе, як члена суспільства.

Вагому роль в організації роботи з батьками дитини з особливими освітніми потребами відіграє і діяльність асистента учителя. Він насамперед звертає увагу на такі дані:

- загальні відомості про батьків, інших членів родини;
- житлові умови;
- виявлення інтересу до освітнього процесу, справ колективу, що оточує їхню дитину;
- соціальну адаптацію сім'ї;
- загальні відомості про здобувача освіти (вік, інтереси, рівень вихованості);
- виховні можливості родини (рівень педагогічної культури батьків) [35, с.60].

Щодо останнього, то батьки не зобов'язані бути педагогами, але відчуючи справжню любов до своєї особливої дитини, у своїй більшості намагаються привнести багато користі у виховний процес сина чи доньки.

Великого значення організація роботи з батьками дитини з особливими освітніми потребами набуває під час освітнього процесу в режимі онлайн. В літературі [55] описуються деякі аспекти методичної підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах дистанційного навчання, звертається увага на виникаючі проблеми (наприклад, брак зворотного зв'язку), потребу зменшення домашніх завдань, особливості оцінювання. Пропоновані форми роботи можуть полегшити працю вчителя, проте має місце і акцент на участі

батьків та на їх підтримці дитини з особливими освітніми потребами. Така підтримка може бути наступних видів:

- фізична підтримка;
- вербальна підтримка;
- невербальні підказки;
- візуальні стимули;
- моделювання;
- маніпуляція символами [55, с.46].

Як бачимо, батьки можуть надавати допомогу своїй дитині різними способами і задача вчителя якраз і полягає в тому, щоб пояснити батькам як саме і коли саме допомогти, не відштовхнути спроби (нехай на початках не дуже вдалі) батьківської підтримки.

У цьому ракурсі варто навести приклад вчительки інклюзивного класу одного з ліцеїв м. Чернівці. Перед запровадженням дистанційного навчання вчителька провела консультацію з батьками дівчинки з особливими освітніми потребами, неодноразово відповідала на їх питання в телефонному та Вайбер-режимі. У результаті під час дистанційного навчання на урок, який проходив на платформі ZOOM, разом з дівчинкою завжди підключалася її мама. Вона слідувала за розкладом і без поважних причин дитина ніколи не пропускала уроків, уважно слухала пояснення вчительки та намагалася скеровувати навчання доньки, домашні завдання ретельно виконувалися. Таким чином, завдяки правильній організації вчителькою роботи з батьками дитини були створені умови як для належного навчання самої дитини, так і для виконання своїх професійних обов'язків педагогом. Як наслідок, від організованої роботи були задоволені і батьки, і вчителька.

Та й у цілому зворотній зв'язок із батьками учнів з особливими освітніми потребами має вельми важливе значення. Як зазначає Н. Олефір, ця додаткова інформація дозволить оптимізувати повсякденне спілкування та узгодити організаційні моменти. При цьому з іншими батьками класу вчителю необхідно вирішити: це будуть особисті зустрічі чи достатньо записів у щоденнику. Можливо, достатньо одного разу на тиждень чи навіть чверть, щоб зустрітися з

батьками, а може, потрібно буде детальніше окреслити роботу, зустрівшись за потреби [46, с.74]. Така організація роботи тим складніша, що передбачає спілкування з людьми різного складу характеру, з різноманітними життєвими труднощами, проблемами. Тут вже в силу вступають людські якості вчителя початкової школи, його педагогічний досвід, власна інтуїція.

Серйозність роботи з батьками підкреслюється і зарубіжними вченими. Так, Л. Гулова (Чехія) підкреслює визначальність співпраці з батьками, акцентує увагу на їх освіті та поінформованості. Робота дуже складна, адже батьки постійно критикують вчителів. Проте, зазначає вчена, є важливим залучити до освіти більше чоловіків та молодих людей [13, с.22].

Така актуальність співпраці вчителя початкової школи з батьками знайшла відгук і в нормативно-правовому полі. Так, 3 серпня 2023 року Міністерство освіти і науки України своїм Листом затверджує методичні рекомендації «Безпечне освітнє середовище. Надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації» [3], в яких прописуються поради щодо належної організації роботи з батьками. Зокрема, визначається, що і адміністрація школи, і педагогічний колектив мають підтримувати зв'язок з батьками, бажано надавати емоційну підтримку сім'ям дітей з особливими освітніми потребами та орієнтовні знання про те, як справлятися з власними реакціями та реакціями дитини, особливо під час дистанційного навчання. Окрема увага у вищенаведеному документі приділена організації роботи з батьками вимушено переселених родин. Це особливо важлива інформація для вчителів початкової школи освітніх закладів Чернівецькій області, яка прийняла дуже багато переселенців зі східних та центральних областей України.

Таким чином, організація роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами є одним з ключових аспектів в інклюзивному навчанні, оскільки «чим більш залучені батьки в інклюзію, тим більша можливість досягнення бажаних результатів у дітей» [8, с.70]. А це саме те, чого прагнуть і педагоги інклюзивних класів, і батьки дітей з особливими освітніми потребами.

2.4. Організація навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах

Демократизація та гуманізація освіти в Україні зумовила прогресивний розвиток інклюзивної освіти. І однією з складових її успішного впровадження є налагоджений механізм організації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Саме тому як адміністрація закладів освіти, так і вчителі намагаються навіть за сучасних складних умов забезпечити таку організацію.

Варто відмітити, що організація навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в початковій школі є складніша за реалізацію інклюзії в дошкільних закладах. У літературі [37, с.67] вказується, що в останніх немає традиційної для шкільної освіти орієнтації на академічні результати. Цей факт підкреслює ширшу задачу початкової школи в розвитку дитини з особливими потребами: крім фізичного самоусвідомлення та самовдосконалення, соціалізації, самостійності, заклад загальної середньої освіти, у якому діють інклюзивні класи, повинен організувати й навчальну діяльність.

Провідну роль в організації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами відіграє вчитель початкової школи, його педагогічний досвід, інтуїція, інклюзивна компетентність, емпатія. І цілком правильно зазначає О. Є. Гордійчук, що «до дітей з особливими освітніми потребами, вчитель повинен шукати ту одну із тисячі стежинок, яка вестиме до конструктивного, а не деструктивного розвитку, соціалізації, навчання та виховання» [9, с.75].

Як показує практика, діти з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах початкової школи, мають труднощі у процесі навчання читання, письма, грамоти; у них проявляються складнощі в роботі на уроці з природничої галузі, малюванні. Відповідно організація навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в початковій школі передбачає застосування педагогічних технологій, які сприяють інклюзивному навчанню.

Перш за все, необхідно згадати про таку практичну технологію як диференційоване викладання, методично опрацьовану О. М. Таранченко та Ю. М. Найдою [77] ще у 2012 році. Така технологія досить популярна у Фінляндії, оскільки передбачає не лише рівні для всіх можливості, але й реалізацію концепції успішного навчання. В Україні останнім часом з'явилося досить багато публікацій (особливо на вільних інтернет-ресурсах), де розвивається та методично удосконалюється вказана технологія, наводяться приклади практичного впровадження на уроках.

У наукових колах пропонується приділяти увагу кооперативному навчанню, що передбачає навчання в малих групах. Перевага надається змішаним групам дітей з особливими освітніми потребами і здорових, стверджують Л. Дрожик й І. Щербак. Вони наголошують, що таке навчання дає змогу досягати великих успіхів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами [19, с.94]. Слід відмітити, що організацію такого навчання необхідно продумувати дуже зважено, ретельно визначати рівень складності завдань для усіх дітей. Щоб не виникло ситуації, коли нормотиповим учням було занадто легко, а отже, не цікаво, або навіть більше – не спостерігався процес деградації знань. У цьому контексті часто виникають напружені відносини з батьками нормотипових учнів, які розраховують на більшу глибину знань своїх дітей. Власне тому вчителю початкової школи необхідно організувати роботу в малих групах таким чином, щоб:

- а) учасниками групи були і нормотипові діти, і учні з особливими освітніми потребами;
- б) був пророблений і вголос озвучений алгоритм дій кожного з учасників групи;
- в) було надано завдання різної ступені складності і надано консультацію кожному учаснику щодо його власного завдання;
- г) була створена можливість реалізації творчої ініціативи окремих учасників, спонтанне ускладнення окремої частини наданого завдання;
- д) у результаті проведеної роботи не применшувалися заслуги ні учня з особливими освітніми потребами, ні іншої дитини (тут треба сказати, що в

деяких випадках саме несправедлива реакція вчителя на результати проведеної роботи нормотипових школярів, створюють у дитячому колективі напруження та небажання працювати надалі з дітьми з особливими потребами, не розуміючи іншого до них ставлення педагога).

Тільки зважена організація вищезазначеної роботи дасть позитивні освітні, соціальні та виховні наслідки як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для усіх решти школярів.

Ще однією складовою організації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами є впровадження дослідно-експериментальної роботи, яка прямо чи опосередковано впливає на емоційний стан дітей, їхній інтелектуальний та загальний розвиток. У літературі [69] підкреслюється позитивні результати такої роботи (як-от, оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, розвиток мовлення, математичних уявлень та емоційної сфери, формування творчих та трудових навичок тощо), пропонуються практики застосування експериментування на уроках.

Дієвим є використання сенсорних вправ. У цьому контексті треба згадати, що ще у 1920-х роках відомий український педагог і науковець Григорій Ващенко підкреслював значення класичних систем штучного розвитку аналізаторських здатностей дитини (системи Фребеля та Монтесорі). Він наголошував, що такі системи «особливо виправдали себе у вихованні відсталих дітей. Так звані допоміжні школи для відсталих дітей дуже широко і з великим успіхом використовують ці методи» [5, с.146]. І практично через століття організація корекційно-розвиткової роботи через вдосконалення дрібної моторики дитини з особливими освітніми потребами не втрачає своєї актуальності. В сучасній літературі [27] пропонується багато ігор, вправ, гімнастичних практик, спрямованих на корекцію існуючих вад.

Окремо необхідно сказати про використання в інклюзивному навчанні арт-терапії. Вибір арт-терапії як базової технології в інклюзивній освіті дітей з особливими потребами сприяє їхній особистісній ідентифікації. Це обумовлено тим, що арт-терапія найбільш повно забезпечує потреби дитини в самоусвідомленні та інтеграції в соціум [75, с.167].

Арт-терапія може здійснюватися як на індивідуальних заняттях, так і при груповій роботі учнів. Серед різноманітних видів арт-терапії – музикотерапія, казкотерапія, ізотерапія, лялькотерапія тощо, що якраз і має характерний визначний вплив на розвиток та емоційний стан усіх молодших школярів, а не тільки учнів з особливими освітніми потребами.

Кожен із вищезазначених видів арт-терапії є важливим для організації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами у початковій школі. Однак найзастосованішим у практиці видом арт-терапії можна вважати все ж таки ізотерапію. Використання її на уроках розвиває мислення, увагу і сприйняття, зміцнює пам'ять дитини, знімає психоемоційне напруження тощо. Практика показує, що ізотерапію варто впроваджувати на уроках вивчення української та іноземної мов, читання, природничої галузі. В деяких випадках її з успіхом можна використати на уроках математики (наприклад, запропонувати намалювати істот з певної кількості геометричних фігур, розмалювати фігури чи об'ємні цифри тощо).

При використанні ізотерапії в роботі можна застосувати традиційні та нетрадиційні техніки, спеціальні та підручні матеріали. Нестандартність нетрадиційних технік дуже подобається дітям і загалом приносить непогані результати.

Надважливого значення для учнів з особливими освітніми потребами набувають уроки образотворчого мистецтва, оскільки завданнями навчання є: розвиток у дітей дрібної моторики рук і тактильного сприйняття; розширення уявлення про розмаїття нетрадиційних технік малювання; навчити дітей прийомів нетрадиційних технік малювання і способів зображення з використанням різних матеріалів; навчати дітей вибирати матеріал для нетрадиційного малювання та вміло його використовувати; допомогти дітям з особливими потребами оволодіти різними технічними навичками при роботі нетрадиційними техніками; розвиток творчості, фантазії; активізація дітей при виборі тематики; розвиток почуття колективізму, товаришкості, прагнення прийти на допомогу один одному; навчання співпереживати настрою, переданому в малюнку [33, с.47]. Як можна побачити, виконання поставлених

завдань сприятиме загальному розвитку дитини з особливими освітніми потребами і впливатиме на досягнення позитивних результатів на інших уроках.

Організація навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами у початковій школі передбачає і багаторазове повторення навчального матеріалу з поступовим включенням нового знання. Така практика не є новою. Її вивчав ще у німецьких школах відомий педагог і науковець Костянтин Ушинський. У своїй праці «Педагогічна подорож до Швейцарії» [84] він неодноразово наголошує, що постійне повторення навчального матеріалу з подальшою деталізацією приносить значні освітні результати. Наводить приклади, коли одну тему школярі вивчають у кожному класі, але з кожним класом знання по темі збільшуються, з'являються подробиці, йде інше осмислення. Ушинський підкреслював, що такі знання є значно глибші, ніж ті, які пройшли поспіхом.

Практика багаторазового повторення навчального матеріалу є вкрай корисною для школярів з особливими освітніми потребами. Розуміння цього вчителем зумовлює побудову ним уроків так, щоб завдання для дитини з особливими освітніми потребами передбачали вже пройдений матеріал.

Необхідним для організації навчальної діяльності школярів, у тому числі учнів з особливими освітніми потребами, за сучасних умов розвитку інформаційного суспільства є цифровізація та інтернетизація. Комп'ютеризація навчального процесу надає сучасному вчителю великі можливості якісної презентації навчального змісту (розмір, колір, кількість тощо), дозволяє створити приклади навчальних завдань на численних носіях і в різних форматах, зберігати їх для подальшого використання. До того ж вкрай важливим є те, що постійним залишається доступ до інформаційно-комунікаційних засобів учням з різними освітніми потребами і вподобаннями [52, с.114].

До слова слід зазначити, що якщо в початковій школі комп'ютерно-технічне забезпечення завдяки реалізації проєкту Нової української школи певним чином налагоджено, то у середній школі – це питання відкрите. Щодо

якісного Інтернету у закладах загальної середньої освіти і взагалі його наявності через різні чинники існує проблема, яка потребує якнайшвидшого вирішення на загальнодержавному рівні. Адже такі труднощі спостерігаються на території всієї України, у тому числі і в Чернівецькій області.

Поряд з вищезазначеними проблемами у закладах загальної середньої освіти Чернівецької області існує ряд факторів, які перешкоджають оптимальній організації інклюзивного навчання. Директор одного з ліцеїв м. Чернівці У. Легусова наводить такі: недостатнє стимулювання педагогів, недосконала підготовка спеціалістів для роботи з дітьми з обмеженими можливостями, неузгодженість навчальних програм, велика наповнюваність класів, непристосованість навчальних приміщень до потреб таких учнів [34, с.190]. Такі виклики також потрібно вирішувати.

Разом з тим, організація навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в початковій школі в Чернівецькій області завдяки зусиллям керівництва та адміністрації закладів загальної середньої освіти, вчителів початкових класів, інших педагогів та фахівців, батьків та небайдужих людей, не зважаючи на надскладні сучасні умови, здійснюється на досить належному рівні, застосовуючи розглянуті вище педагогічні технології, про що можна пересвідчитися, відвідуючи заклади, їхні сайти в Інтернеті або канали в соціальних мережах, а також з відповідної звітності.

Висновки до розділу 2

Здійснивши спектральний аналіз організації інклюзивного навчання в Чернівецькій школі за вимогами Нової української школи, можна зробити наступні висновки:

1. Статистичні дані розвитку інклюзивного навчання в початкових класах закладів загальної середньої освіти Чернівецької області засвідчують, що до початку війни спостерігався динамічний розвиток всіх аспектів організації інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами і Чернівецька область була одним із лідерів впровадження інклюзивної освіти. На сьогодні у зв'язку з складною політичною та військовою ситуацією, фінансовими та документальними труднощами, освітяни зіштовхнулися з багатьма проблемами. Разом з тим, слід констатувати, що в Чернівецькій області, не зважаючи на те, що деякі статистичні показники погіршилися, органи державної влади на місцях, органи місцевого самоврядування, керівництво і адміністрація закладів загальної середньої освіти, вчителі та інші фахівці, батьки та небайдужі особи, роблять все від себе залежне, щоб забезпечити належну якість організації інклюзивного навчання.

2. Організація підготовки вчителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти в Чернівецькій області здійснюється на належному рівні. Професійну підготовку вчителів початкової ланки освіти в Чернівецькій області здійснюють Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича та Педагогічний фаховий коледж Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, освітні програми яких передбачають вивчення навчальних дисциплін інклюзивного напрямку. Подальша підготовка вчителів проходить шляхом самоосвіти, підвищення кваліфікації, як в Інституті післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, так і на різноманітних онлайн-платформах («На урок», «Всеосвіта», «ВП.ОСВІТА» та ін.). Залишається відкритим питання недостатньої кількості навчальної та методичної літератури, що погіршує якість сприйняття ідеї та принципів інклюзивного навчання (разом з тим, це проблема не виключно Чернівецької області, а всієї України).

3. Організація роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами є одним з ключових аспектів в інклюзивному навчанні. Практика доводить, що правильна організація співпраці з батьками, створює належні умови для розвитку, соціалізації і, що важливо, навчання дитини з особливими освітніми потребами. Бесіди з батьками стають підтвердженням тези про те, що співчуття, увага до дитини, родини та життєвих обставин, емпатія, повага, професійний досвід та інклюзивна компетенція вчителя стають тими базовими векторами, які формують взаємовідносини між педагогом і батьками. При відповідній організації роботи з батьками, вчителю легше виконувати свої професійні обов'язки: зворотній зв'язок забезпечує правильний шлях викладання навчального матеріалу. Відповідно чим більше батьки беруть участь в організації навчання своєї дитини, тим більшими є освітні результати.

4. Організація навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в початковій школі в Чернівецькій області, не зважаючи на надскладні сучасні умови, здійснюється на досить належному рівні. При такій організації застосовуються диференційоване викладання та кооперативне навчання, впроваджується в освітній процес дослідно-експериментальна робота, практикуються сенсорні вправи. Вагомого значення в організації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами є використання технік арт-терапії (особливо, ізотерапії). Поряд з тим, залишаються проблеми з якісним інтернет-зв'язком, цифровізацією та комп'ютеризацією навчального процесу.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЧЕРНІВЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ

У розділі охарактеризовано існуючі проблеми організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області та запропоновано певні рекомендації щодо удосконалення організації інклюзивного освітнього процесу. Окрема увага приділена з'ясуванню ролі виховання інклюзивного сприйняття у учнів початкових класів.

3.1. Аналіз досвіду виховання в учнів початкових класів прийняття дитини з особливими освітніми потребами

Починати формувати адекватне уявлення про інклюзію необхідно ще з початкової школи. Саме тоді, коли починається вироблятися характер та особистість нормотипових учнів, необхідно приділити значну увагу розвитку емпатії в стосунках з людьми з особливими потребами. Пояснити і закріпити тезу про те, що всі люди різні, але й всі люди рівні у своїх правах. Задача вчителя (як і батьків також) полягає в тому, щоб навчити дитину спочатку просто побачити людину з особливими потребами, потім пожаліти її, пояснити обставини життєдіяльності, а вже пізніше – сприймати як рівну відносно себе особистість. У разі потреби посильної допомоги, то остання має надаватися не з презирством чи відразою, а як потенційному другові. Закладені у дитячому віці настанови формують свідомість особи, є базисом у формуванні стосунків у житті та основою в можливій подальшій професійній підготовці (у тому числі, педагогічній).

У початковій школі доцільним є проводити виховні заходи, які спрямовані на формування правильного уявлення на інклюзію, донесення до дітей принципів співжиття з людьми з особливими потребами, а також

організації побудови толерантних відносин у дитячому колективі (особливо, якщо клас інклюзивний).

Один з таких заходів («Люди з особливими потребами») було апробовано 23 березня 2023 року в четвертому класі одного з ліцеїв м. Чернівці. Його метою стало розповісти учням про людей з особливими потребами, сприяти розвитку емпатії до людей із вадами здоров'я, мотивувати учнів надавати підтримку дітям з особливими потребами, виховувати толерантність, культуру спілкування, духовність, доброту.

Захід проходив у декілька етапів.

Організувавши клас до роботи на початку, було перевірено існуючі знання, уміння і навички учнів, проведено стартові завдання:

- *Усне опитування.* Що ми знаємо про здоров'я? Що впливає на здоров'я людей? Чи у всіх людей воно однакове? Чому люди хворіють?

- *Робота з афоризмами.* Не всі люди мають міцне здоров'я. Правильно сказав Тарас Шевченко: «У всякого своє лихо», яке може проявлятися і роботі, і в родині, і звичайно, у здоров'ї. Але головним стає наше сприйняття різних моментів життя інших людей. Аналіз вислову Будди: «Стався до усіх доброзичливо, хай кожне ваше слово буде спокійне, привітне, лагідне; хай кожна ваша дія сприятиме виправленню помилки, розвитку добра».

Повідомивши учням тему заходу, необхідно перейти до вивчення нового матеріалу:

- *ознайомлення з поняттям «люди з особливими потребами»;*

- *перегляд відео «Діти з особливими потребами», де на прикладі окремого міста (Дрогобича) наводяться моменти з життя дітей з особливими потребами (<https://www.youtube.com/watch?v=Z0vyEm-T5Do>);*

- *колективна усне обговорення за результатами перегляду відео.* Наведення прикладів організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області;

- *технологія «Ромашка Блума».* На дошці прикладається шаблон серединки «ромашки». По черзі опрацьовуються «пелюстки» та прикріплюються до «серединки». На «пелюстках» шість типів запитань:

біла (проста) – хто такі люди з особливими потребами?

жовта (уточнювальна) – чи необхідні людям з особливими потребами якісь додаткові послуги для забезпечення життєдіяльності?

оранжева (пояснювальна) – чому ми повинні ставитися до людей з особливими потребами з розумінням?

червона (творча) – що станеться, якщо люди не будуть допомагати людям з особливими потребами?

синя (оцінювальна) – що краще: не турбувати, але й не допомагати, або намагатися знайти спільну мову й допомогти людині з особливими потребами?

зелена (практична) – як ми можемо допомогти людям з особливими потребами?

- *Робота в групах.* Клас ділиться на три групи. Кожна з груп отримує оповідання для опрацювання:

перша група: оповідання Анатолія Григорука «Гра в шашки»;

друга група: оповідання Василя Сухомлинського «Як Сергійко навчився жаліти»;

третья група: оповідання Ребекки Елліотт «Просто тому що»;

- *метод «Прес».* Учні висловлюють власні міркування щодо головної думки прочитаних творів;

- *проміжні висновки.* Формулювання терміну «толерантність».

Далі з учнями варто провести фізкультхвилинку відповідного змісту (наприклад, руханка для дітей «Обіймай» (<https://www.youtube.com/watch?v=o0D2zqEBrBA>)).

Зробивши ряд фізичних вправ, закріплюються отриманні знання. Це можна зробити наступним чином:

- *перегляд мультфільму «Мотузки» -*

https://www.youtube.com/watch?v=S_Q0ByWT8lg;

- *обговорення переглянутого мультфільму;*

- *вправа «Займи позицію».* Учні обирають спосіб, яким можна допомогти людям з особливими потребами;

- *інтерактивна гра «Перший мільйон» «Люди з особливими потребами»* (<https://learningapps.org/30024819>).

Наостанок підводяться підсумки виховного заходу:

- *колективне виведення висновків:*

1) поруч з нами живуть люди з особливими потребами, які заслуговують на толерантне ставлення;

2) діти з особливими потребами також хочуть спілкуватися і мати друзів;

3) у наших силах допомогти дітям з особливими потребами;

- *вправа «Подаруй серце»*. До дошки прикріплюється силует дитини на візку. Учням пропонується вирізати з кольорового паперу сердечка, написати на ньому побажання або виразити своє ставлення до цієї дитини та прикріпити навколо силуету.

Проведення подібних заходів спрямовує вироблення гуманних поглядів на співжиття таких різних, але рівних у своїх правах, людей.

Дослідивши основні існуючі проблеми в організації інклюзивного навчання, варто підтримати думку Н. С. Гайдаєнко та С. Ф. Рашидова про те, що розвиток інклюзивних форм навчання дітей з особливими потребами повинен мати поступальний характер, здійснюватися на основі чіткого, продуманого планування процесу його реалізації із застосуванням комплексного підходу при виборі заходів, що забезпечують дотримання вимог до організації освітньої діяльності, включаючи наявність відповідної матеріальної бази, спеціальних освітніх програм, підготовку педагогічних кадрів, проведення роз'яснювальної роботи із суб'єктами освітнього процесу [7, с.90]. Більше того, необхідно ретельно вивчати досвід країн, які вважається передовими в організації інклюзивного навчання, і формувати уявлення про філософію інклюзії, починаючи з початкової школи.

3.2. Шляхи удосконалення організації інклюзивного освітнього процесу

Важкі політичні, військові та соціально-економічні умови, в яких опинилася Україна, зумовили виникнення цілої низки масштабних проблем у

абсолютно всіх сферах. Не стала винятком і освіта, перед якою постали такі виклики, котрих не було з часу проголошення незалежності нашої держави. Постійний стрес фізичної та психологічної небезпек, страшні руйнування нерухомих об'єктів закладів освіти, критичний стан енергетичної системи, недофінансування галузі та інші труднощі практично унеможливають роботу освітян. Але завдяки внутрішній силі духу національного характеру, зі сльозами на втомлених очах, українські вчителі крізь терни несуть зерно світла таким же згорьованим дітям. Завдяки великим золотим серцям Педагоги з великої букви не тільки зуміли організувати навчання у закладах освіти на максимально можливому в сучасних обставинах рівні, але й займалися самоосвітою, проводили конкурси, готували учнів до олімпіад, а головне – психологічно підтримували наших дітей. Як і вчителі з інших регіонів України, вчителі Чернівецької області зарекомендували себе як справжні професіонали своєї справи, патріоти та чуйні люди.

Особливо складне становище стало дітей з особливими освітніми потребами. Організація інклюзивного навчання ускладнилася в рази. Більше того, крім організації навчання для учнів з особливими потребами, які проживали на території Чернівецької області, додалися ще учні, які приїхали з інших областей України.

Законодавець не міг обійти увагою таку ситуацію, тому на період дії воєнного стану було розширено можливості щодо організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, а саме:

- надано можливість застосування дистанційно-очної (змішаної) форми здобуття освіти в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти;
- спрощено процедуру зарахування осіб з особливими освітніми потребами на навчання на підставі копії документа, що посвідчує особу (в разі наявності), та висновку;
- знято обмеження щодо граничної чисельності дітей з особливими освітніми потребами в одному інклюзивному класі чи групі;
- дозволено проводити засідання команди психолого-педагогічного супроводу особи з особливими освітніми потребами у режимі онлайн та/або в

змішаному очно-дистанційному форматі, із залученням фахівців інклюзивно-ресурсного центру, які брали участь у проведенні комплексної оцінки;

- надано можливість залучати до надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, педагогічних працівників закладу освіти, зокрема з числа тих, що вимушені змінити своє місце проживання (перебування) та/або місце роботи внаслідок збройної агресії Російської Федерації [49, с.125].

Перелічені ініціативи органів державної влади дійсно полегшують організацію інклюзивного навчання для учнів з особливими освітніми потребами. Проте проблем вистачає.

Слід вказати, що не усі приміщення закладів загальної середньої освіти в Чернівецькій області пристосовані до потреб дітей з особливими освітніми потребами та не завжди відповідають рекомендаціям щодо універсального дизайну. Не рідко буває так, коли клас, вбиральня, столова і спортивний зал знаходяться на різних поверхах будівлі, що може утруднити або взагалі зробити неможливим навчання у закладі. Пересування у закладах обласного центру ускладнюється ще й тим, що будівлі закладів загальної середньої освіти, які розташовані у центрі Чернівців, побудовані ще за часів австро-угорського та румунського періодів, а отже, мають всі притаманні тому часу будівельні особливості (мушлеподібні сходи, висота підвіконь тощо). Для покращення ситуації необхідна професійна робота архітекторів і відповідне фінансування, про яке можна говорити далеко не сьогодні.

Ще однією проблемою при організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти стає нестача кадрів. І особливо це стосується асистентів учителя. Так, тільки в м. Чернівці (згідно даних Управління освіти Чернівецької міської ради [83]) на 23 серпня 2023 року пропонувалося 29 ставок асистента вчителя. І якщо простежити дані за річний або більший період часу, то можна побачити, що відкриті вакансії на цю посаду завжди є і кількість місць не зменшується. Заохотити людей, особливо молодь, на ці посади вбачається реальним тільки одним шляхом – збільшенням заробітної плати.

Недофінансування загалом є насущною проблемою не тільки закладів загальної середньої освіти Чернівецької області, але й усієї України. Це спричиняє величезні проблеми в організації не лише інклюзивного, але й усього освітнього процесу. Так, наприклад, на 2023-2024 навчальний рік для першого класу передбачалися інші версії навчальних посібників у частинах, що передбачає поєднання класичного підручника з робочим зошитом. Посібники були розроблені, але коштів на їх друк не було. Тому представники Інституту модернізації змісту освіти, надаючи коментар щодо публікації таких посібників, пояснили, що у 2023-2024 навчальному році заклади загальної середньої освіти користуватимуться існуючими підручниками для 1 класу [45]. Що вже говорити про оновлення навчального та методичного забезпечення для інклюзивних класів. Проте варто вказати і на той факт, що у сьогочасних надскладних умовах, у державному бюджеті законодавець передбачив 754,9 млн гривень на друк підручників для Нової української школи, частина коштів з яких піде на друк підручників шрифтом Брайля [40].

Також через те, що філософія інклюзії обумовлює підвищені вимоги до всіх учасників освітнього процесу, Міністерство освіти і науки України намагається розміщати на своєму офіційному веб-сайті різноманітні рекомендації та практичні матеріали щодо організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема в умовах дистанційного навчання. Вчителі можуть ознайомитися з матеріалами: щодо організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану для дітей із порушеннями слуху (підготовлені комунальним закладом освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»); щодо організації освітнього процесу для дітей із порушеннями зору, слуху та інтелектуального розвитку (підготовлені Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України) та ін.

З іншої сторони, вчителі початкових класів закладів загальної середньої освіти Чернівецької області (нарівні з педагогами з інших регіонів України) для підвищення своєї професійності та удосконалення інклюзивної компетентності можуть прослухати ряд вебінарів, організованих всеукраїнськими платформами

для навчання або розширення знань педагогів роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Так, наприклад, на платформі «На урок» можна зареєструватися для участі у вебінарах «Інклюзія партнерства: правова підтримка родин, що виховують дітей з особливими освітніми потребами», «Звітність фахівців команди психолого-педагогічного супроводу на кінець навчального року», «Сонячні діти»: як організувати навчально-виховну діяльність учнів, які мають синдром Дауна» та інші; на платформі «Всеосвіта» – «Формування елементарним математичних уявлень у дітей з інтелектуальними освітніми труднощами», «Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів з інтелектуальними порушеннями», «Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами: організація освітнього процесу та його компоненти» тощо.

Багато цікавого та корисного для себе та своєї професійної діяльності вчителі початкової школи можуть почерпнути із запропонованих на інтернет-платформах курсах підвищення кваліфікації. Такі курси пропонують уже вказані вище платформи, а також «EdEra», «Прометеус», «ВП.ОСВІТА», «ITeacher» та інші.

Разом з тим, крім професійної складової організації інклюзивного навчання вагомим значенням на сьогодні набуває питання психологічної безпеки дітей з особливими освітніми потребами. Організація роботи вчителів саме у цьому напрямку створює підґрунтя позитивного морально-психологічного клімату в дитячому колективі та забезпечує комфортні умови для навчання дитини (та й для праці самого педагога).

На результати навчання і формування психологічної безпеки особистості значний вплив має складова освітньої діяльності. Особливо це стосується осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Певні порушення в емоційно-вольовій сфері, підвищена напруженість, емоційна неврівноваженість, невротизація, тривожність, невпевненість у собі, зниження рівня домагань викликані особливостями їхнього фізичного та психічного розвитку тощо. Відповідне послаблення дії вольових механізмів такої категорії осіб спричиняє виникнення у них станів розгубленості, апатії, відчуженості, роздратування, що призводить

до появи додаткових соціально-психологічних бар'єрів у стосунках з іншими учасниками освітнього процесу [56, с.84].

Власне тому не викликає подиву той факт, що проблема психологічної підтримки дитини з особливими освітніми потребами в сучасних кризових ситуаціях розглядається багатьма суб'єктами та знаходить сприяння Міністерства освіти та науки України. Так, приміром, на їхньому офіційному веб-сайті можна знайти Рекомендації щодо психологічної підтримки дитини з інтелектуальними порушеннями в кризових ситуаціях [67], розроблених громадською організацією «Підтримай дитину».

Немає потреби говорити і про організацію забезпечення фізичної безпеки усіх школярів. Безпекові умови мають бути гарантовані державою, її органами, органами місцевого самоврядування, адміністрацією закладів загальної середньої освіти. Окремо в організації інклюзивного навчання слід розглядати питання укриттів та їх відповідності до потреб учнів.

Крім насущних проблем організації інклюзивного навчання, мають місце і поточні, на які теж слід звернути увагу.

Зауважуючи іноземний досвід у сфері організації інклюзивного навчання [78, с.107], варто підтримати такі його аспекти для закладів загальної середньої освіти (як в Чернівецькій області, так і в Україні загалом):

- територія закладу адаптується під учнів з особливими освітніми потребами (дане положення стосується і внутрішніх приміщень будівлі, і прибудинкової території), максималізуються характеристики універсального дизайну;

- вхідні двері закладу загальної середньої освіти та внутрішні двері інклюзивного класу, столової, бібліотеки, спортивної зали, вбиральні мають бути оснащені автоматичним відкриванням;

- на дверях класів та інших приміщень їхній номер має бути вибитий шрифтом Брайля і написаний збільшеним шрифтом.

Окремо слід вказати на боротьбу із забобонністю та стереотипністю щодо організації інклюзивного освітнього процесу. Зміна ментального сприйняття інклюзії – запорука переходу всього суспільства до справжньої людяності, демократизації та вищого щабля розвитку людської цивілізації.

Висновки до розділу 3

Організація інклюзивного навчання в початкових класах закладів загальної середньої освіти як України загалом, так і Чернівецької області зокрема, у зв'язку з існуючими складними умовами здійснюється з певними труднощами. Виникла певна низка проблем, які ускладнюють належне впровадження інклюзивного підходу в закладах освіти для дітей з особливими освітніми потребами. До таких проблем можна віднести наступні:

- фізична та морально-психологічна небезпека для усіх школярів, включаючи учнів з особливими освітніми потребами;
- недофінансування освітньої галузі;
- збільшення кількості учнів з особливими освітніми потребами на певній території (у т.ч. в Чернівецькій області) через переїзд з прифронтових та інших регіонів;
- складнощі забезпечення рекомендацій універсального дизайну будівель закладів загальної середньої освіти;
- нестача кваліфікованих кадрів (зокрема, в Чернівецькій області не вистачає асистентів вчителя);
- забобонність та стереотипність щодо організації інклюзивного навчання тощо.

З метою покращення стану організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області зокрема, можна рекомендувати:

- намагатися створити безпечні умови (фізичні і психологічні) перебування учнів з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти; опиратися на розроблені Міністерством освіти і науки норми-рекомендації;
- по можливості збільшити фінансування закладів загальної середньої освіти;
- забезпечити належний розвиток кадрової підготовки; приділити увагу самоосвіті та підвищенню кваліфікації (веб-ресурси Міністерства освіти науки України та всеукраїнські онлайн-платформи надають широкі можливості у розвитку інклюзивної компетентності);

- боротися з упередженим ставленням до організації інклюзивного навчання. Починаючи з початкової школи, формувати в учнів усвідомлення рівності нормотипових людей і людей з особливими потребами. Закладені у дитячому віці настанови формують свідомість особи, є базисом у формуванні стосунків у житті та основою в можливій подальшій професійній підготовці (у тому числі, педагогічній). Доцільним є проводити виховні заходи, які спрямовані на формування правильного уявлення на інклюзію, донесення до дітей принципів співжиття з людьми з особливими потребами, а також організації побудови толерантних відносин у дитячому колективі (особливо, якщо клас інклюзивний).

Перелік рекомендацій далеко не вичерпний. Як за сучасних умов, так і в майбутньому за мирного часу, необхідні подальші розробки удосконалення організації інклюзивного навчання.

ВИСНОВКИ

У результаті дослідження, виконаного у кваліфікаційній роботі для здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти, сформульовано низку висновків:

1. Застосувавши формально-логічний та спеціально-юридичний методи дослідження, розкрито теоретичні основи організації інклюзивного навчання в Україні. Зокрема, звернуто увагу на зміст поняття «інклюзивне навчання», охарактеризовано його ознаки. З'ясовано, що нормативно-правове регулювання відносин, пов'язаних з регламентацією інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, більшою мірою здійснюється підзаконними нормативно-правовими актами. З огляду на важливість вказаних відносин як для українського суспільства, так і людства загалом, можна стверджувати, що існує потреба розробки та прийняття низки спеціалізованих законодавчих актів.

Реалізація Концепції Нової української школи – це новий вектор розвитку вітчизняної освіти. Проголошуючи безбар'єрність, стимулююче оцінювання, позиціонування педагогіки партнерства та універсального дизайну, використання компетентнісного та особистісно-орієнтаційного підходів, Нова українська школа створює рівні можливості для навчання усіх маленьких громадян. Проаналізувавши в роботі у формі таблиці нововведення Нової української школи, а також введений нею термінологічний апарат, констатуємо, що в Україні спостерігається позитивний вплив на організацію інклюзивного навчання.

2. Використання історичного методу дало змогу прослідкувати появу та подальший розвиток витоків інклюзивної освіти на Буковині ще з часів австро-угорського періоду. Надалі, аналіз фактологічного стану організації інклюзивного навчання у початкових класах Чернівецької області здійснено за допомогою статистичного методу. Доведено, що певні показники погіршилися, проте варто підкреслити динаміку розвитку інклюзивного навчання у початкових класах області, постійне намагання усіх учасників освітнього

процесу забезпечити належну якість його організації. Досягненнями та позитивними напрямками у проведеній роботі слід вважати: відкриття вісімнадцятого в Чернівецькій області інклюзивно-ресурсного центру; інформаційну кампанію на електронних ресурсах Чернівецької обласної військової адміністрації та Чернівецької міської ради; масову підтримку педагогами та іншими фахівцями учнів з особливими освітніми потребами, які вимушено перебувають на території Чернівецької області; колосальну працю рядових вчителів початкових класів.

3. Аналіз організації інклюзивного навчання в початковій школі у Чернівецькій області за вимогами Нової української школи проведено спектрально: досліджено організацію підготовки вчителів початкової школи; організацію роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами; організацію навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами. Зокрема:

- визначено, що професійну підготовку вчителів початкової ланки освіти в Чернівецькій області здійснюють Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича та Педагогічний фаховий коледж Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Доведено, що підготовка здійснюється належним чином: освітні програми передбачають вивчення навчальних дисциплін інклюзивного напрямку;

- використавши метод анкетування, з'ясовано стан готовності вчителів початкових класів у місті Чернівці до роботи в інклюзивному класі (на високому рівні) та визначено процедурні та проблемні аспекти, а саме: потребу у самоосвіті, відкриті можливості у користуванні освітніми online-платформами, необхідність додаткового фінансування і/або безоплатність послуг щодо підвищення кваліфікації, недостатня кількість навчальної та методичної літератури тощо;

- визначено, що батьки учнів з особливими освітніми потребами, будучи повноцінними учасниками освітнього процесу, повинні безпосередньо брати участь у шкільному житті своєї дитини. За допомогою методу бесід підтверджено тезу про те, що співчуття, увага до дитини, родини та життєвих

обставин, емпатія, повага, професійний досвід та інклюзивна компетенція вчителя стають тими базовими векторами, які формують взаємовідносини між педагогом і батьками. У роботі наведено декілька прикладів педагогічних ситуацій роботи з батьками учнів з особливими освітніми потребами;

- охарактеризовано особливості організації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами, що проявляються у застосуванні диференційованого викладання та кооперативного навчання, впровадженні в освітній процес дослідно-експериментальної роботи та сенсорних вправ. Розкрито значення в організації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами використання технік арт-терапії (особливо, ізотерапії).

3. На основі розглянутих теоретичних положень та спектрального аналізу організації інклюзивного навчання в початковій школі у Чернівецькій області за вимогами Нової української школи сформульовано такі рекомендації:

- намагатися створити безпечні умови перебування учнів з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти, опиратися на розроблені Міністерством освіти і науки норми-рекомендації;
- по можливості збільшити фінансування закладів загальної середньої освіти;
- забезпечити належний розвиток кадрової підготовки, приділити увагу самоосвіті та підвищенню кваліфікації вчителів початкової школи;
- боротися з упередженим ставленням до організації інклюзивного навчання;
- частіше проводити виховні заходи на тему інклюзії (конспект одного з таких заходів – «Люди з особливими потребами», запропоновано у третьому розділі роботи).

Таким чином, *теоретичне значення наукового дослідження* дало змогу на основі аналізу нормативно-правових актів, які регулюють організацію інклюзивного навчання в Україні, концептів Нової української школи та нових статистичних даних виокремити особливості організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області та сформулювати рекомендації.

Практичне значення наукового дослідження обумовлюється тим, що основні положення, пропозиції та рекомендації сприятимуть подальшому удосконаленню організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області та покращать рівень інклюзивного навчання в Україні загалом. Робота слугуватиме вагомим доробком при викладанні навчальних дисциплін «Основи інклюзивної педагогіки», «Психолого-педагогічний супровід дітей в інклюзивних класах», «Технології інклюзивного навчання в початковій школі» тощо у закладах вищої освіти для спеціальності 013 «Початкова освіта». Аналіз досвіду організації інклюзивного навчання в Чернівецькій області, наведений у роботі, та інформація наведена у третьому розділі роботи стане практичним доробком для вчителів початкових класів.

Проведене у роботі дослідження не розкриває усієї проблеми організації інклюзивного навчання у Новій українській школі Чернівецької області і наведені висновки та рекомендації не є вичерпними. Перспективами подальших досліджень можуть стати педагогічні експерименти щодо піднятих питань, подальше вивчення педагогічного досвіду вчителів, які працюють в інклюзивних класах, розробка змін та інновацій у нормативному полі, впровадження позитивного міжнародного досвіду організації інклюзивного навчання тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна С. (2011) Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. К. 36 с.
2. Барбінова А. (2021) Структура готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії. *Український педагогічний журнал*. № 1. С.58-64.
3. Безпечне освітнє середовище. Надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації: методичні рекомендації: затв. Листом Міністерства освіти і науки України від 03 серпня 2023 року № 1/11479-23. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2023/08/04/Lyst.MON-1.11479-23.vid.03.08.2023.pdf>.
4. Білоус О. & Константинюк С. (2019) Освіта дітей з особливими потребами: від радянської дійсності до сучасних тенденцій. URL : http://ua.inklusion-inkluzija.com/inclusion_in_school_and_society/education.html
5. Ващенко Г. (1997) Загальні методи навчання: підручник для педагогів. К.: Українська видавнича спілка. 441 с.
6. Вишневський О. (2006) Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич: Коло. 608 с.
7. Гайдаєнко Н. С. & Рашидов С. Ф. (2021) Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в умовах реформування освітньої галузі України. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Вип.3 (102). С. 85-94.
8. Гальонка Л. М. (2022) Як комунікувати та співпрацювати з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогічні обрії*. № 1 (121). С.68-73.
9. Гордійчук О. Є. (2021) Організація вчителем інклюзивного класу індивідуалізованого освітнього процесу для дітей з особливими освітніми

- потребами. *Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах Нової української школи: кол. монографія*. К.: Міленіум. С.70-79.
10. Гордійчук О. Є. (2016) Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної діяльності. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: кол. монографія*. Вінниця. С.177-187.
 11. Гриневич Л. (2022) Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки. *Український педагогічний журнал*. № 4. С. 98-111.
 12. Гринюк О. (2020) Рівний доступ до якісної освіти: організація інклюзивної освіти у Чернівецькій області. *Актуальні проблеми теорії та практики інклюзивного навчання в закладах освіти: кол. монографія*. Чернівці: Технорук. С. 62-68.
 13. Гуглова Л. (2020) Роздуми про освіту та інклюзію. *Інклюзивна освіта – надихаючі приклади зі школи. Досвід чеських та українських освітян: збірник*. Прага. С.13-28.
 14. Декларація ООН про права розумово відсталих від 20 грудня 1971 року. URL : https://zakononline.com.ua/documents/show/169900___169900
 15. Декларація про права інвалідів від 09 грудня 1975 року. URL : https://zakononline.com.ua/documents/show/169546___169546
 16. Демченко І. & Пижик І. (2017) Концепція підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. № 4 (59). С.172-177.
 17. Джаман Т. (2020) Один з аспектів професійної компетентності вчителів початкової школи з організації інклюзивного навчання. *Нова педагогічна думка*. № 3 (103). С.127-130.
 18. Джаман Т. (2021) Взаємозв'язок критеріїв та показників ефективності неперервної підготовки вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Нова педагогічна думка*. № 1 (105). С.106-110.

19. Дрожик Л. & Щербак І. (2021) Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Молодь і ринок. № 1 (187)*. С.92-95.
20. За п'ять років в понад шість разів зросла кількість учнів на інклюзивному навчанні. (2020) URL : <https://nus.org.ua/news/za-p-yat-rokiv-v-ponad-shist-raziv-zrosla-kilkist-uchniv-na-inklyuzyvnomu-navchanni/>
21. Заярнюк О. В. (2015) Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Економіка і менеджмент. Вип.11*. С.190-193.
22. Зобенько Н. А. (2022) До питання професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Вип.1 (50)*. С.98-101.
23. Інформаційний бюлетень. Заклади загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватні заклади (2022-2023 н.р.). (2023) URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2023-2/informaczijni-byuleteni/>
24. Кічук Н. (2019) Імператив інклюзивної освіти: особистісно-професійна здатність майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки». Вип.45*. С.53-57.
25. Коваленко С. (2021) Ретроспективний аналіз дисертацій за темою «Інклюзивна освіта». *Науково-педагогічні студії. Вип.5*. С.173-184.
26. Козир В. В. (2020) Створення інклюзивного освітнього простору: адаптація і модифікація навчальних програм. *Житомирщина педагогічна. № 4 (20)*. С.1-8.
27. Козир М. В. (2021) Формування мовленнєвих компетентностей у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Житомирщина педагогічна. № 1 (21)*. С.1-4.
28. Козіброда Л. (2020) Основні моделі організації інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи (початок ХХІ ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 8 (102)*. С.15-27.

29. Колупаєва А. А. & Тараненко О. М. (2019) Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 304 с.
30. Конвенція про права дитини від 20 листопада 1989 р. (з наступними змінами та доповненнями). URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
31. Конвенція про права осіб з інвалідністю від 12 грудня 2006 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
32. Конституція України від 28 червня 1996 р. (з наступними змінами та доповненнями). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
33. Лавренова М. В., Лалак Н. В., Майборода І. Е. & Фенчак Л. М. (2022) Ізотерапія як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 3 (86). С.44-48.*
34. Легусова У. (2020) Багатовекторність системи інклюзивного навчання у закладі загальної середньої освіти. *Актуальні проблеми теорії та практики інклюзивного навчання в закладах освіти: кол. монографія.* Чернівці: Технорук. С.181-190.
35. Литвяк Д. М. & Зленко Л. О. (2023) Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі (методичні рекомендації). Чернігів: Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського. 66 с.
36. Луцан Н. І. (2019) Наукові підходи до організації навчання дітей з особливими освітніми проблемами. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 1 (64). С.152-156.*
37. Маляр Л. & Шикітка Г. (2022) Інклюзія в умовах дошкільної та початкової освіти. *Український педагогічний журнал. № 1. С.63-69.*

38. Миронова С. П. (2020) Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Астон, 176 с.
39. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права від 16 грудня 1966 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text
40. Міністр освіти розповів, яка ситуація з підручниками для НУШ. (2023) URL : https://tvoemisto.tv/news/ministr_osvity_rozpoviv_yaka_sytuatsiya_z_pidruchnykamy_dlya_nush_150825.html
41. Національна стратегія інклюзивної освіти на 2021-2031 роки. URL : <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/210719-strategiya-inklyuziya.pdf>
42. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80#Text>
43. Нефедченко О. І. (2016) Поняття емпатії в лінгвістиці. *Філологічні трактати. Т.8. №1. С.46-53.*
44. Новий освітній простір. Безбар'єрність. Інформаційний посібник (2019) URL : <https://dfrr.minregion.gov.ua>
45. Новина (2023) URL: https://znayshov.com/News/Details/u_novomu_navchalnomu_rotsi_zaklady_osvity_korystuvatymutsia_isnuiuchymu_pidruchnykamy_dlia_1_klasu
46. Олефір Н. (2020) Співпраця вчителя та батьків дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Нова педагогічна думка. № 2(102). С.72-75.*
47. Омельченко І. М., Тиха Л. О. & Федорович Л. О. (2009) Психолого-педагогічна допомога сім'ям дітей з обмеженими можливостями: методичні рекомендації. Полтава: Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. 80 с.
48. Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 18 травня 2012 р. № 1/9-384. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-384736-12#Text>

49. Освіта дітей з особливими освітніми потребами. (2022) *Освіта України в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичний збірник* / за заг.ред. С. М. Шкарлета. К.: Інститут освітньої аналітики. С.121-136.
50. Освітньо-професійні програми. URL : http://elemed.chnu.edu.ua/?page_id=4297
51. Основні освітні статистичні дані (2022-2023 н.р.). Інститут освітньої аналітики. URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/osnovni-cyufry-osvity/>
52. Пенькова С. (2019) Шляхи забезпечення педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах початкового навчання. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки». Вип.45. С.109-115.*
53. Перепелюк І. Р., Микитейчук Х. І. & Олійник Р. В. (2019) Організація інклюзивного освітнього середовища як проблема психолого-педагогічних досліджень. *Молодий вчений. № 7.1 (71.1). С. 59-62.*
54. Пименова Н. В. (2020) Інклюзивна освіта – одна із фундаментальних засад розвитку освіти в Україні. *Педагогічні обрії. № 3-4 (111-112). С.83-89.*
55. Пименова Н. В. (2021) Підтримка батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні обрії. № 4 (118). С.42-47.*
56. Потапнюк Л. М. (2021) Психологічна безпека в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: кол. монографія у 2-х ч. Ч.1. / за ред. С. П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: Технодрук. С.59-91.*
57. Портал «Україна. Інклюзія. Система автоматизації інклюзивно-ресурсних центрів». (2023) URL : <https://osvita.cv.ua/portal-ukrayina-inklyuziya-systema-avtomatyzatsiyi-roboty-inklyuzyvno-resursnyh-tsentriv/>
58. Починок А. (2020) До питання організації інклюзивного навчання дитини з особливими потребами у місті Чернівці. *Актуальні проблеми теорії та практики інклюзивного навчання в закладах освіти: кол. монографія. Чернівці: Технорук. С.68-76.*

59. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text>
60. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>
61. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII (з наступними змінами та доповненнями). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
62. Про організацію укриття працівників та дітей у закладах освіти : лист Державної служби надзвичайних ситуацій України від 14 червня 2022 р. № 03-1870/162-2. URL : <https://document.vobu.ua/doc/13513>
63. Про охорону дитинства : Закон України від 26 квітня 2001 р. № 2402-III (з наступними змінами та доповненнями). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>
64. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-IX (з наступними змінами та доповненнями). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
65. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Засенко В. В. & Ярмола Н. А. (2020) Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 160 с.
66. Реєстрація директорів закладів освіти та їх заступників на навчання щодо організації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами. (2023) URL : <https://osvita.cv.ua/reestratsiya-dyrektoziv-zakladiv-osvity-ta-zastupnykiv-na-navchannya-shhodo-organizatsiyi-inklyuzyvnoho-navchannya/>
67. Рекомендації щодо психологічної підтримки дитини з інтелектуальними порушеннями в кризових ситуаціях від 08 серпня 2023 р. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/rekomendaciyi-shodo-psihologichnoyi-pidtrimki-ditini-z-intelektualnimi-porushennyami-v-krizovih-situaciyah>

68. Розвиток інклюзивної освіти у Чернівецькій області. (2021) URL : <http://doncv.gov.ua/?p=1220>
69. Савіцька Н. Л. (2021) Експериментування на уроках у початкових класах для учнів з інтелектуальними порушеннями. *Житомирщина педагогічна*. № 2 (22). С.1-9.
70. Садова І. І. & Колток Л. Б. (2021) Технології педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході. *Інноваційна педагогіка*. Вип.32. Т.1. С.19-23.
71. Селезньова О. М. & Гордійчук О. Є. (2023) Організація інклюзивного навчання в Україні як складова сучасної освіти. *Pedagogy and psychology in the modern world: interaction vectors*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м.Влоцлавек, Польща, серпень 2023 р. С.61-64.
72. Селезньова О. М. & Гордійчук О. Є. (2023) Сучасний стан та проблеми організації інклюзивної освіти в умовах початкової школи: український досвід // *Актуальні проблеми педагогічної галузі знань в умовах євроінтеграції освітнього простору: теорія та практика*: кол. монографія. Польща: Полонійна академія в Ченстохові. С.390-408.
73. Силабус «Основи інклюзивної педагогіки». URL : <http://elemed.chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/01/ОК-20.-Основи-інклюзивної-педагогіки.pdf>
74. Синявська Г. (2023) Організаційні та нормативно-правові засади системи інклюзивної освіти. *Майбуття*. № 13-16 (708-711). С.89-91.
75. Сорока О. (2019) Можливості арт-терапії в інклюзивній освіті дітей з особливими потребами. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Вип.45. С.163-171.
76. Сухомлинський В. О. (1976) Вибрані твори у 5 т. Т.1. Київ, 654 с.
77. Таранченко О. М. & Найда Ю. М. (2012) Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навч.-метод. посібник. К., Видавнича група «Атопол». 120 с.

78. Ткаченко О. (2022) Проблеми і перспективи розвитку інклюзивної освіти в умовах євроінтеграції України. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. Спецвипуск*. С.102-109.
79. Удич З. (2018) Практикум «Інклюзивна освіта» в організації навчальної діяльності майбутніх педагогів. *Соціальне партнерство в інклюзивній сфері: європейський вектор, українські реалії: збірник наук. праць*. Ізмаїл: Ізмаїльський державний гуманітарний університет. С.55-59.
80. Україна. Інклюзія. Система автоматизації інклюзивно-ресурсних центрів. URL : https://ircenter.gov.ua/?fbclid=IwAR0A5EjBBBMLtu17OOus83R_RtxDITJ7CLkoZ_XGAtVI_awj5uun-hL_H9M
81. Українська автентична платформа «ВІП.ОСВІТА». URL : <https://sites.google.com/view/viposvita/>
82. Укриття, сучасний дизайн та безбар'єрний простір: в Україні працюють над дитино центричною концепцією відбудови зруйнованих типових шкіл (2023). URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/ukrityta-suchasnij-dizajn-ta-bezbaryernij-prostir-v-ukrayini-pracyuyut-nad-ditinocentrichnoyu-koncepciyeyu-vidbudovi-zrujnovanih-tipovih-shkil>
83. Управління освіти Чернівецької міської ради. Інклюзивна освіта. URL : <https://osvita.cv.ua/category/inklyuzyvna-osvita/>
84. Ушинський К. Д. (1954) Педагогічна подорож до Швейцарії. *Твори в шести томах. Том 2*. Київ. С.17-122.
85. Цебро Я. І. (2022) Сучасні підходи реалізації інклюзивної освіти. *Нова українська школа: від теорії до практики: збірник статей I Всеукраїнської наук.-практ. конф., м.Чернівці, 28 жовтня 2022 р.* Чернівці: Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. С. 763-769.
86. Чернівецька область – серед лідерів в Україні за впровадженням інклюзивної освіти (2020).URL: <https://acc.cv.ua/news/chernivtsi/chernivecka-oblast-sered-lideriv-v-ukrayini-za-vprovadzhennyam-inklyuzivnoyi-osviti-65003>.

87. Чопик Л. І. (2019) Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи: навч.-метод. посіб. Вінниця: Вінницька академія неперервної освіти, 39 с.
88. Шевців З. М. (2016) Основи інклюзивної педагогіки: підр. К.: Центр учбової літератури, 248 с.
89. Шевченко С. (2021) Організація інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами в добу незалежності України (2011-2017 роки). *Освітні обрії. № 1 (52). С.38-43.*

АНКЕТА

для вчителів інклюзивних класів початкової ланки освіти (м.Чернівці)

Опитування є анонімним.

Отримані результати будуть використані лише в узагальненому вигляді.

1. Чи задоволені Ви рівнем знань щодо філософії інклюзивної освіти та організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, здобутих у закладі вищої освіти при здобутті фаху? *(Виберіть одну відповідь).*
 - А) так;
 - Б) ні;
 - В) частково.
2. Чи потрапляли Ви в ситуації, коли певні спеціальні знання зі сфери інклюзії Вам були необхідні, проте у Вас їх не було? *(Виберіть одну відповідь).*
 - А) так, буває часто;
 - Б) так, деколи;
 - В) ні, ніколи.
3. Чи вважаєте Ви, що вам потрібна самоосвіта (підвищення кваліфікації) щодо організації інклюзивного навчання? *(Виберіть одну відповідь).*
 - А) так;
 - Б) ні;
 - В) у якійсь мірі.
4. Як часто Ви проходите підвищення кваліфікації, приймаєте участь у конференціях, «круглих столах» тощо з тематики інклюзивного навчання? *(Виберіть одну відповідь).*
 - А) кожні півроку;
 - Б) щорічно;
 - В) 1 раз на 3-5 років.
5. Які бази підвищення кваліфікації Ви обираєте найчастіше? *(Виберіть одну відповідь).*
 - А) Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області;
 - Б) всеукраїнські онлайн-платформи.
6. На яких платформах Ви зазвичай використовуєте для підвищення кваліфікації? *(Виберіть одну або кілька відповідей).*
 - А) сайт «На урок»;
 - Б) сайт «Всеосвіта»;
 - В) сайт «EdEra»;
 - Г) Українська автентична платформа «ВП.ОСВІТА» («Віртуальний інклюзивний простір. Освіта»)

- Д) сайт «Прометеус».
7. Чи доступні фінансово курси підвищення кваліфікації, стажування? *(Виберіть одну відповідь).*
- А) так, досить доступно;
 - Б) ні, дорого;
 - В) беру участь тільки у безкоштовних курсах.
8. Чи влаштовує Вас якість on-line курсів? *(Виберіть одну відповідь).*
- А) так;
 - Б) ні;
 - В) у якійсь мірі.
9. За чиєю ініціативою Ви здійснюєте підвищення кваліфікації? *(Виберіть одну або кілька відповідей).*
- А) власною (мені дійсно це потрібно);
 - Б) керівництва;
 - В) це вимога законодавства і моя думка не має значення.
10. Чого найбільше Вам не вистачає при організації інклюзивного навчання у своєму закладі освіти? *(Виберіть одну або кілька відповідей).*
- А) спеціального дидактичного забезпечення, підручників;
 - Б) методичного забезпечення;
 - В) дотримання вимог універсального дизайну;
 - Г) психологічної підтримки;
 - Д) фінансового заохочення;
 - Е) допомоги колективу (чи команди психолого-педагогічного супроводу);
 - Є) злагодженої партнерської взаємодії з асистентом вчителя;
 - Ж) співробітництва з батьками дітей з особливими освітніми потребами;
 - З) інше.

Вдячні за допомогу та відверті відповіді

№ PSI-020828-KSW dated 03.08.2023

Certificate



Seleznova Olha

for Participation in the International scientific conference

Pedagogy and psychology in the modern world: interaction vectors

Total: 15 hours – 0.5 ECTS credit

August 2–3, 2023

Włocławek, the Republic of Poland

Joanna Szulerecka,
Head of Didactic Office,
Cuiavian University in Włocławek

Kujawska Szkoła Wyższa
we Włocławku
Pl. Wolności 1, 87-800 Włocławek
tel. 660-713-891

KIEROWNIK
Działu Dydaktyki
mgr Joanna Szulerecka



СЕРТИФІКАТ

Суб'єкт підвищення кваліфікації, ЄДРПОУ 2624805029
КВЕД 85.59 «Інші види освіти, н.в.і.у.»; 85.60 «Допоміжна діяльність у сфері освіти»; 72.20 «Дослідження й експериментальні розробки у сфері суспільних та гуманітарних наук»

№ ПВНУШК-1282022 від 6 грудня 2022 року

засвідчує, що

Селезньова Ольга Миколаївна

успішно пройшов/-ла навчання за освітньою програмою підвищення кваліфікації педагогічних працівників з курсу:

«ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ НУШ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»

на Українській автентичній платформі «ВП. ОСВІТА»

(програму затверджено 25 вересня 2022 року)

Підвищує/-ла рівень інтегральної та спеціальних компетентностей (згідно програми).

Розвинув/-ла здатності до:

- розв'язування комбінованих ситуацій освіти та виховання дітей з особливими освітніми потребами та усвідомлення відповідальності за свої дії у партнерстві з їх батьками та командою психолого-педагогічного супроводу;
- педагогічного дискурсу щодо ключових дефініцій: «інклюзія в освіті» та «інклюзивна освіта», нових інклюзивних викликів;
- надання освіти особам з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах НУШ з урахуванням змін 2022-2023 рр.;
- моделювання цілісного інклюзивного освітнього процесу в НУШ;
- адаптації та модифікації змісту програми для здобувача освіти з особливими освітніми потребами;
- використання методів розвитку емоційної, когнітивної і конативної сфер здобувача освіти з особливими освітніми потребами;
- застосування ефективних засобів навчання в інклюзивному класі;
- застосування інструментів дистанційного інклюзивного навчання у взаємодії «педагог-асистент вчителя»;
- виявлення і розрізнення типи освітніх труднощів та рівні підтримки здобувача освіти з ООП;
- ефективної взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу, співпраці з різнопрофільними фахівцями ІРЦ у створенні та реалізації індивідуального маршруту (ІПР) особи з особливими освітніми потребами;
- турботи про себе та учнів, та володіння відновлювальними техніками.

Загальна кількість академічних годин: 30 (1 кредит ЄКТС)

Форма підвищення кваліфікації – дистанційна

Директорка Української автентичної платформи «ВП.ОСВІТА»,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
експертка міжнародної програми розвитку інклюзивних спільнот,
що реалізується за підтримки ІАСД,
членкиня ІАСД – глобальної організації, акредитованої ООН



Оксана ГОРДІЙЧУК

Віртуальний
Інклюзивний
Простір



О С В І Т А

