

Київський університет імені Бориса Грінченка

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ
РОЗВИТОК МІСТ
В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ



Колективна монографія

Київ — 2021

УДК 316.3:338.244.47

C69

Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 9 від 29 жовтня 2020 р.)

Рецензенти:

Гринкевич С. С., доктор економічних наук, професор, професор кафедри маркетингу та логістики Національного університету «Львівська політехніка»;

Іляш О. І., доктор економічних наук, професор, проректор з наукової та міжнародної діяльності Міжнародного університету фінансів;

Петроє О. М., доктор наук з державного управління, доцент, директор Інституту експертно-аналітичних та наукових досліджень Національної академії державного управління при Президентові України.

Соціально-економічний розвиток міст в умовах децентралізації : кол. моногр. / за ред. Л.М. Ільч. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. — 532 с.
ISBN 978-617-658-097-3

У монографії досліджено теоретичні, методологічні та практичні аспекти соціально-економічного розвитку міст в умовах децентралізації. Обґрунтовано теоретико-методологічні основи забезпечення і формування інституційних засад соціально-економічного розвитку міст. Значну увагу приділено визначенню пріоритетних напрямів і шляхів активізації участі громадян в розвитку міст. Визначено стратегічні напрями формування моделі сталого соціально-економічного розвитку міст.

Для науково-педагогічних працівників, керівників органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування та фахівців, які займаються питаннями децентралізації та соціально-економічного розвитку громад, аспірантів, студентів спеціальностей 073 «Менеджмент», 281 «Публічне управління та адміністрування», 051 «Економіка», 081 «Право».

УДК 316.3:338.244.47

ISBN 978-617-658-097-3

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021
© Автори публікацій, 2021



ПЕРЕДМОВА..... 5

РОЗДІЛ 1

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО
РОЗВИТКУ МІСТ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ** 8

- 1.1. Реформа територіальної організації влади:
міжнародні практики та уроки для України (Удовиченко В. П.) 8
- 1.2. Соціально-економічний розвиток міст: глобальні тренди,
виклики та перспективи (Поспелова Т. В.) 36
- 1.3. Теоретичний контент становлення та позитивні очікування
функціонування smart-міста (Краус К. М., Краус Н. М.) 52
- 1.4. Формування теоретичних засад публічного управління
екосистемами міст (Рябець К. А.) 78
- 1.5. Науково-методичні підходи до формування
«профілю просторових ризиків» населених пунктів
(Калашнікова Т. М.) 96
- 1.6. Наукові основи становлення та розвитку інвестиційної діяльності:
секторальний аспект (Томілін О. О., Безкровний О. В.) 118

РОЗДІЛ 2

**ІНСТИТУЦІЙНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ МІСТ
В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ** 135

- 2.1. Реформа децентралізації через призму драйверів
соціально-демографічного та технологічного розвитку міст
(Ільїч Л.М.) 135
- 2.2. Оптимізація розподілу повноважень в системі управління
сучасним містом (Яковенко І. В.) 150
- 2.3. Актуальні питання управління енергоефективністю
економіки України (Самойлик Ю. В., Болдирева Л. М.) 172
- 2.4. Соціальні хаби як елемент інфраструктурного забезпечення
участі громади в розвитку міст (Звонар В. П.) 190
- 2.5. Соціальний капітал міст України: роль волонтерської діяльності
(Головко Л. В., Котенко Т. М., Головко Т. В.) 208
- 2.6. Підприємницькі університети як драйвери
соціально-економічного розвитку міст та територій
(Осецький В. Л., Мурована Т. О.) 227

РОЗДІЛ 3

ЛЮДСЬКИЙ КАПІТАЛ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ МІСТ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ 243

- 3.1. Міграційні тренди розвитку міст в умовах децентралізації (Жаховська В. Л., Краєвська Г. О., Дяконенко О. І.) 243
- 3.2. Освітні чинники забезпечення соціально-економічного розвитку міст (Войналович І. А.) 261
- 3.3. Індивідуальні ризики у сфері соціального захисту міського середовища (Горемікіна Ю. В.) 277
- 3.4. Управління професійним розвитком менеджера в системі освіти (Гладкова В. М., Михацька А. В.) 312
- 3.5. Інклюзивна освіта в контексті соціально-економічного розвитку міста в умовах цифровізації (Штепа О. В.) 344
- 3.6. Інституціональне забезпечення формування інклюзивного суспільства для осіб з інвалідністю в Україні — потенціал та актуальні проблеми (Жукова Ю. М., Тимчик О. А.) 367

РОЗДІЛ 4

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ СТАЛОГО СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ МІСТ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ 394

- 4.1. Практика перспективного планування територій громад в умовах децентралізації (Удовиченко В. П.) 394
- 4.2. Прогнозування в системі управління соціально-економічним розвитком міста (Кожем'якіна С. М., Щукін Б. М., Шабранська Н. І.) 401
- 4.3. Розвиток екологічної складової міст в умовах децентралізації (Рябець К. А.) 422
- 4.4. Розробка методів стимулювання розвитку точок соціально-економічного зростання в регіонах (Марухленко О. В.) 439
- 4.5. Smart-спеціалізація як стратегічний інструмент розвитку міст та територій (Акіліна О. В., Панченко А. Г.) 473
- 4.6. Оздоровлення сфери зайнятості як імператив соціально-економічного розвитку сучасних міст (Маршавін Ю. М.) 484
- 4.7. Е-демократія як інструмент ефективної комунікації влади та громади smart-міста: досвід та перспективи розвитку (Ільїч Л. М., Яковенко І. В., Єфременко К. С.) 502

АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ 528

3.5. Інклюзивна освіта в контексті соціально-економічного розвитку smart-міста

Більше мільярда людей — близько 15 % світового населення — мають інвалідність. Майже 80 % з них проживають у країнах, що розвиваються, де відбувається швидка урбанізація. Хоча урбанізація наближає людей до нових економічних та соціокультурних можливостей, люди з обмеженими можливостями все ще стикаються з низкою обмежень у багатьох містах, таких як важкодоступні будівлі та громадські простори, обмежені можливості транспортування, недоступне житло та бар'єри у використанні віртуальних середовищ з підтримкою технологій. Ці міські обмеження мають значний вплив на людей, які живуть з обмеженими можливостями, з точки зору мобільності, здатності займатися освітою та розвитком навичок, працездатності та отримання доходів, а також більшої соціальної та політичної участі.

Міста двадцять першого століття — це простори, які інкапсулюються інституційно чи іншим чином, місто — це простір, в якому ми спостерігаємо найбільшу роздробленість, соціальну поляризацію та нерівності в життєвих обставинах між тими громадянами, які встигають функціонувати всередині системи, та тими, хто залишається зовні.

Міські школи — одне з найкращих місць для просування інклюзивної освіти. Діти з обмеженими можливостями належать до найбільш маргіналізованих груп у всіх країнах, і вони, швидше за все, будуть виключені з освіти. Коли ці діти відвідують школу, недоступне навчальне середовище та відсутність підтримки з боку однолітків та вчителів перешкоджає їх навчанню. Зважаючи на те, що в містах проживає велика кількість людей, все більше дітей-інвалідів, ймовірно, житимуть та ходити до школи у міських центрах. Забезпечення того, що школи є зручними для людей з обмеженими можливостями та доступними для всіх, не дозволяє певним маргіналізованим групам відставати. Займатися доступністю і включенням до класу матиме далекосяжний вплив на міські проблеми, такі як бідність.

ІКТ також можуть відігравати важливу роль у подоланні розриву в освіті між людьми з обмеженими можливостями та іншими мешканцями міста. Міста часто є центрами інновацій та ро-

звітку, що робить їх ідеальним місцем для впровадження нових технологій у класі.

Хоча міста надають багато можливостей для розширення інклюзивної освіти, таких як широкий спектр ресурсів, більший доступ до таких речей, як музеї, музичні події та інші види мистецтв, міські школи також мають багато проблем. Ці проблеми потрібно вирішити на державному та муніципальному рівнях, щоб міська освіта могла вдосконалюватися на всіх рівнях. Фінансування та належна оплата праці особливо важливі, якщо врахувати, що шкільне навчання дітей ставить основу для того, щоб учні були активними громадянами.

Становлення інклюзивної освіти в Україні відбувається значною мірою на основі зарубіжного досвіду. Як зазначив П. Єгоров “Звісно, кожна країна не може сліпо копіювати досвід інших держав через різні політичні та економічні умови, відмінні освітні традиції, а тому шукає свій шлях розвитку інклюзивного навчання. Сьогодні стає очевидним, що розвиток вітчизняної інклюзивної освіти неефективний, якщо діяти лише шляхом формального перенесення вдалих зарубіжних моделей освітньої інтеграції в процес навчання і виховання вітчизняних загальноосвітніх закладів без їх осмислення та адаптації. Досвід показує, що розв’язання проблем розвитку інклюзивної освіти повинні базуватися на урахуванні місцевих особливостей при використанні місцевих ресурсів, в іншому випадку такі рішення будуть необґрунтованими” [11].

Цю ж думку висловлює С. Станс, який вважає: “Гнучкість та здатність реагувати на постійні інновації основним принципом інклюзивної освіти, оскільки саме так створюється сильний, динамічний і живий організм зі здатністю до адаптації і розвитку в місцевому культурному середовищі” [25]. У першій половині XIX ст. реалізація ідей спільного навчання дітей з різними освітніми потребами у Франції, Австрії, Німеччини уможливила виділити його переваги, а саме: а) збільшення кількості учнів у навчальних закладах; б) активне залучення сім’ї до навчання дітей з особливими потребами; в) поширення і вдосконалення методики навчання зазначеної категорії дітей; г) економія коштів за рахунок зменшення кількості педагогів та освітніх закладів.

Усвідомлення цих переваг вплинуло на подальший розвиток інклюзивного навчання в країнах. Так, наприклад, у Німеччині

в 1832–1834 рр. було організовано курси, на яких навчалось понад сто педагогів наставників для роботи з дітьми, які мають особливі потреби у школах. На розвиток інклюзії у Франції вплинув досвід навчання вітчизняних педагогів. У 1858 р. А. Бланше випустив монографію для вчителів народної школи, яка мала назву: “Керівництво для наставника: про навчання глухонімих у народних школах. Короткий виклад конференції, що відбулася у 1858 році за розпорядженням Міністерства внутрішніх справ”. Методична значущість цієї праці полягала у запропонованих у ній зразках проведення уроків, методики навчання за допомогою використання жестів, міміки, тактильної абетки для глухих дітей у масових закладах [9].

В кінці XIX ст. упроваджуються загальне навчання і рівневий освітній ценз у більшості європейських країн, поступово збільшується кількість учнів у класах (від 30–80 осіб). Відсутність індивідуального підходу, необхідного учням з особливими потребами, поступово виключає можливість їх навчання разом з повносправними дітьми. У результаті спеціальна освіта відокремлюється від загальної, що найбільш кардинально відбулося в скандинавських країнах. У XX ст. на тлі соціально-демократичних і ліберально-демократичних реформ, економічного піднесення у багатьох державах знову актуалізуються інтеграційні процеси. Приймаються важливі міжнародні правові акти, які дають змогу захищати права осіб з особливими потребами. У 60–70-і рр. в Швеції, а згодом і в більшості інших країн, було закрито великі інтернати та психіатричні лікарні для людей з особливими потребами. Яскравою подією для світового педагогічного співтовариства стала Всесвітня конференція в Іспанії (м. Саламанка), яка відбулася під егідою ЮНЕСКО (1994). Завдяки конференції у педагогіку було впроваджено термін «інклюзія» і проголошено принцип інклюзивної освіти.

Сьогодні можна стверджувати, що спеціальна освіта передбачає не лише активне приєднання дітей з особливостями психофізичного розвитку до загальноосвітніх закладів, але й переформування системи освіти та навчально-виховного процесу дітей усіх категорій з метою забезпечення їх освітніх потреб. Аналізуючи досвід навчання дітей з особливими потребами у країнах світу можна стверджувати, що у переважній більшості, хоча і з незначними відмінностями, відбулося реформування спеціальної освіти. Зокрема, у таких

країнах як Фінляндія, Бельгія, Франція, Ірландія, Іспанія, Швеція діти з особливими потребами мають можливість здобувати освіту не лише в спеціальних навчальних закладах, а й в будь-якому іншому закладі освіти [28].

Для України, за умов створення інклюзивних шкіл, прийнято збереження загальної і спеціальної освіти. В “Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року”, окреслено такі основні завдання освіти для дітей з особливими потребами, як модернізацію мережі спеціальних навчальних закладів, створення нових моделей та форм організації освіти для осіб з особливими освітніми потребами; відкриття дошкільних груп компенсуючого типу для дітей з особливими освітніми потребами, які проживають у сільській місцевості; розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання в дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах дітей та молоді, що потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку [1].

Аналізуючи теоретико-методологічні основи світової освітньої інтеграції потрібно розуміти реалії вітчизняної інклюзії та підтримати коригування вітчизняних інтеграційних процесів шляхом подолання зроблених помилок та їх попередження у подальшій перспективі. Вибір методології для феномену інклюзивного навчання визначається метою, завданнями і характером діяльності в його межах. Аналізуючи процес впровадження освітньої інтеграції в нашій країні, можна відзначити, що з двох організаційно-адміністративних моделей, які існують у світовій практиці (модель “Поглинання” та модель “Співіснування”), Україна, як і США, обрала модель — “Поглинання”, адже в ній порушено фундаментальний принцип освітньої інтеграції, а саме свободу вибору місця навчання. Переважна більшість європейських країн (а також Японія) не нехтує ключовими ідеями освітньої інтеграції та реалізують модель “Співіснування” [22]. Ця модель дає дітям з особливими потребами можливість вибору освітнього закладу, який якомога повніше сприяв би їхньому розвитку. Ми вважаємо, що модель “Співіснування” можливо втілити у вітчизняній освітній простір шляхом збереження загальної і спеціальної освіти створюючи інклюзивні школи або класи. На жаль впровадження інклюзивної освіти за такою моделлю ускладнюється низкою поки що нерозв’язаних проблем. Крім вже зазначених, це — недостатня готовність ЗЗСО (далі — заклад

загальної середньої освіти) до підготовки фахівців, необхідних для роботи в умовах інклюзії [24, 28].

Зміна побудови спеціальної освіти та збільшення кількості дошкільнят і школярів з особливими потребами, “включених” до загальноосвітніх дошкільних та шкільних закладів, зобов’язує адміністрацію переглянути і вдосконалити якість навчального процесу, важливою ланкою якого є підвищення професійної компетентності викладачів. При вирішуванні своєрідних завдань у освітніх інституціях необхідно враховувати кілька тісно взаємопов’язаних факторів: перегляд змісту та методів навчання у підготовці майбутніх педагогів до роботи в інклюзивних закладах, що враховують своєрідність реалізації освітньої парадигми, яка зорієнтована на пізнання і врахування індивідуальних потреб учнів залежно від віку, характеру, ступеня порушення, якостей особистості; необхідність підтримки високого рівня викладання, який зумовлює пошуки “власного стилю” викладання, що характеризується високим рівнем кваліфікації та індивідуальним підходом до кожного учня, використовуючи інтерактивні форми навчання, що дають змогу вже з самого початку навчання долучити студентів до практичної діяльності в рамках інклюзивної освіти; налагодження тісної взаємодії викладачів ЗЗСО з інклюзивними освітніми закладами для уточнення змісту навчальної і виробничої практик та проведення наукових спостережень.

Питання, щодо організації інклюзивних закладів (класів), повинні вирішувати органи управління освітою, які, власне, і зобов’язані передбачати посади спеціального психолога та педагога дефектолога в штатному розписі навчальних закладів. Для дітей з особливими потребами необхідно підготувати навчальні програми, придбати відповідне обладнання чи спеціальні пристрої в готовому вигляді, змінені або спеціально пристосовані. До таких, зокрема, належать: засоби для щоденного використання; допоміжні або альтернативні засоби спілкування, доступ до комп’ютера, пристосування для транспортних засобів та ін. Зазначимо, що можливості інклюзії ґрунтуються на тому, що континуум послуг повинен відповідати обсягу потреб особливих дітей [26].

Наразі в Україні система освіти потребує глобальної перебудови, що зумовлена об’єктивними процесами перетворення нашого суспільства. З огляду на те, що сучасна освітня парадигма має відповідати соціальним запитам як теперішнього часу, так і забезпечити

якісно нове майбуття, доцільно розглянути такі процеси, що відбуваються в нашому житті зараз, а також що їх спричинило в минулому і як вони розгортатимуться надалі. Відповіді на ці запитання можуть стати основою до визначення прийнятних і раціональних кроків у розбудові нової системи освіти (в тому числі і осіб з особливими потребами), що виховуватиме молоде покоління для гідного життя у прийдешньому [18; 27].

Розвиток людської цивілізації показує чітку закономірність: суспільство й освіта доповнюють одне одного. В залежності від того, яким є суспільство, залежить система освіти; водночас, яким чином формується освітня система, такого рівня розвитку досягатиме й суспільство [18; 13]. За роки незалежності України освіта дітей з особливими потребами зазнала істотних перетворень: від інституалізації до інклюзії. Суспільно-політичні та соціокультурні процеси, що відбувалися в країні на шляху приєднання до освітнього простору країн Європи, призвели до висвітлення кількох етапів розвитку освіти особливих дітей [17].

Перший етап (1991–2000 рр.) розпочався із затвердження міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а також визнання в основних законодавчих актах України права на здобуття освіти всіма громадянами держави, в тому числі й людьми з особливими потребами, у загальноосвітньому просторі. Основною тенденцією цього етапу є «державоцентриська» освітня система з прикметними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації освітнього процесу в спеціальних навчальних закладах [18].

Другий етап (2001–2010 рр.) визначається спробами переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значною активізацією стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів на тлі ствердження інклюзивної освіти в демократичних країнах [18].

Третій етап (2011 р. — донині) виділяє основну тенденцію в освіті для дітей з особливими потребами, що полягає у вдосконаленні спеціальних навчальних закладів та запровадженні інклюзивної освіти в Україні. Зокрема, в умовах зростання (на 0,5 %) загальної чисельності дітей з особливими освітніми потребами неабияк скоротилась кількість спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та у понад 1,5 рази знизилась чисельність учнів з особливими

потребами у них. Основним здобутком цього періоду є впровадження інклюзивної освіти, яка передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими потребами в загальноосвітніх закладах за місцем проживання. Втім, невизначеність на державному рівні законодавчо-нормативних та організаційно-фінансових механізмів інклюзивної освіти значно уповільнює цей процес. Таким чином, лише 2,2 тис. дітей навчаються в інклюзивних класах з усіма відповідними умовами, а понад 100 тис. дітей з особливими потребами відвідують загальноосвітні навчальні заклади. Наразі важливою умовою системної перебудови освіти дітей з особливими потребами є комплексне розв'язання завдань, пов'язаних із нормативно-правовим, організаційно-фінансовим, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням їхнього навчання та виховання [18].

Детальніше розглянемо кожен з цих етапів.

За роки незалежності України освіта для дітей з особливими потребами істотно змінилась, це пов'язано із визначенням нової ідеологічної суспільно-освітньої парадигми, яка ґрунтується на принципах людиноцентризму. Основний напрямок розвитку сучасної української освіти надає рівний доступ до якісної освіти всіх громадян, у тому числі й осіб з особливими потребами, тих, які мають інвалідність, обмежену життєздатність, порушення або особливості психофізичного розвитку. На даний момент в освіті триває стрімкий процес значних змін у методологічних, змістових, технологічних та управлінських складових її інноваційного розвитку. Відбувається переоцінка цінностей, подолання застарілих стереотипів, медичних, дефектологічних рудиментів щодо освіти осіб з особливими потребами, зокрема дітей, що стає основою для нового нормативно-правового, науково-методичного, організаційно-змістового забезпечення їхнього навчання. Фундаментальною ознакою сучасного функціонування та розвитку української спеціальної освіти (освітньої системи для осіб з особливими потребами) є прагнення до деінституалізації та забезпечення доступу до усіх освітніх ресурсів на основі урахування індивідуальних особливих потреб, що є основоположними засадами інклюзивної освіти.

За часів незалежності України окреслюється кілька етапів становлення системи спеціальної освіти, часові межі яких визначаються різними процесами, що відбувались у країні на шляху входження до європейського освітнього простору. Початковим процесом

реформації був перший етап функціонування української системи спеціальної освіти в період 1991–2000 рр.. З затвердженням перших міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а саме: Конвенції ООН про права дитини (1991 р.) та “Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів” (1993 р.), у яких забороняється дискримінація дітей за ознакою інвалідності. В свою чергу Україна зобов’язалась дотримуватися загальнолюдських прав, зокрема гарантувати здобуття якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку, в тому числі з інвалідністю. Так, у Конституції України прописано основні права людини, серед яких право на освіту (ст. 53) та на соціальний захист (ст. 46). В Законах України “Про освіту” (1991, 1996 рр.), “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” (1991 р.), “Про загальну середню освіту” (1999 р.) та ін. визначено право на здобуття освіти всіма громадянами, у тому числі дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Але в цей період державна політика мала переважно компенсаційний характер, загалом відповідні заходи обмежувались незначною фінансовою допомогою і наданням окремих послуг.

Система спеціальної освіти в Україні, в свою чергу зберігала жорстку вертикально-горизонтальну структуру, як спадок традиційної радянської освітньої системи. Вертикаль ґрунтувалася на вікових особливостях дітей і рівнях загальноосвітніх програм. Горизонтальна враховувала психофізичний розвиток, особливості пізнавальної діяльності та характер порушень дитини. Вертикальну структуру ділять на відповідні вікові періоди: раннє дитинство від 0 до 3 років; дошкільний період з 3 до 6-7 років; період шкільного та професійного навчання в період з 6-7 до 16-21 років. Горизонтальна структура спеціальної освіти представляла вісім типів спеціальних навчальних закладів, переважна більшість яких інтернатна: для дітей з порушеннями слуху, слабкочуючих, слабкозорих, сліпих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку. Основними державними навчальними закладами для таких дітей були спеціальні загальноосвітні школи-інтернати та спеціальні класи при масових навчальних закладах.

У період 1991–2000 рр. почала зростати кількість дітей з особливими потребами (у 2000 р. їх кількість сягала близько 150 тис.), у тому числі з інвалідністю, але значно скоротилася мережа спеці-

альних шкіл та їх наповнюваність. Для порівняння в 1992 р. в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл з 78 тис. учнів; у 1998–99 н.р. їх кількість склала 308 закладів з 69 тис. учнів. Процес здобуття освіти дітьми з особливими потребами у спеціальних навчальних закладах здійснювався переважно за рахунок розробок, напрацьованих ще за радянських часів, організація та реалізація змісту освіти відбувалась за нозологічним принципом. Не зважаючи на це, аналізуючи досвід роботи спеціальних закладів для дітей з особливими потребами цього періоду, можна відзначити певні досягнення цих освітніх осередків, а саме: “створення у спеціальних навчальних закладах достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання реабілітаційної допомоги, організація професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку” [18; 5].

Варто виокремити значні недоліки серед системи спеціальної освіти: ізолюваність дітей з особливими потребами в спеціальних навчальних закладах інтернатного типу; її щоденна впорядкованість; недостатня соціально-практична спрямованість навчального процесу; обмежені індивідуалізованість та особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу; низький рівень ефективності корекційно-розвивальних занять; відсутність ліцензованого психолого-педагогічного інструментарію для діагностики порушень; недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення навчального процесу дітей з важкими патологіями та атиповими порушеннями; низький рівень соціально-трудової адаптації і соціального інтегрування випускників закладів спеціальної освіти. В цілому, система спеціальної освіти оцінювалася суспільством і державою як кризовий. У період з 1991 по 2000 рр. спеціальну освіту в Україні можна визначити як “державоцентриську” освітню систему з певними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації навчально-виховного процесу.

Наприкінці пострадянського періоду спеціальна освіта постала перед вибором між інерційним функціонуванням у традиційному річищі понять, підходів до навчально-виховного процесу дітей з психофізичними порушеннями, а особливо з інвалідністю, або наповнити новим кваліфікованим змістом їх навчання задля оптимізації життєвого ресурсу кожної дитини [18; 16]. На початку XXI ст. міжнародною освітянською спільнотою визнано інклюзивну освіту найбільшою інновацією в освітньому процесі демократичних країн.

У цей період в Україні в контексті нової парадигми посилюється громадський інтерес до удосконалення організаційно-правових засад, що забезпечують право на освіту дітей з особливими потребами, варіативність здобуття освіти відповідного рівня, відбувається активне розроблення нової методології освіти осіб з особливими потребами, що базується на принципах дитиноцентризму, здійснюється активний пошук шляхів та засобів задля їх реалізації [18; 12].

Другий етап розвитку системи освіти осіб з особливими потребами в Україні (2001-2010 рр.) розпочався із започаткування ініціативи щодо модернізації функціонуючої упродовж тривалого періоду інтернатної системи навчання дітей з порушенням психофізичного розвитку, визначення життєвих стратегій, покращення соціальних можливостей, кваліфікованість, конкурентоспроможність, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки задля конструктивно-перетворювальної позиції і повноцінного інтегрування у соціокультурний простір [14].

Шляхом наполегливості науково-педагогічної громадськості, неурядових організацій, батьківської спільноти за фінансової підтримки міжнародних фондів сформовано рух до створення навчально-реабілітаційних центрів та інших альтернативних закладів. В цей період значно розширили свою діяльність спеціальні навчальні заклади, у тому числі інтернатного типу, почали здійснювати психолого-педагогічна та соціально-педагогічна допомоги (що сприяло різноманітній підтримці родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами), забезпечувати різноманітну корекційно-розвивальну підтримку та реабілітацію дітей з особливими потребами з метою їх інтегрування в соціальне середовище.

З початком 2001 року в українському суспільстві розгорнулись суперечки щодо невідповідності інтернатного (відокремленого) навчання учнів ідеям рівноправності меншин, сучасним освітнім критеріям з визнанням різноманіття учнівської спільноти, засадам повноцінного об'єднання у суспільство осіб з особливими потребами. Саме в цей час починає з'являтися нова термінологічна лексика — “особи (діти) з особливими потребами”, замість, “аномальні діти”, “дефективні”, “діти з порушеннями” тощо. У свою чергу прихильники інноваційних підходів в освіті, зокрема науковці-експериментатори, батьківська спільнота, громадські організації закликали до суттєвих змін стверджуючи, що всі діти можуть навчатися

та здобувати якісну освіту, реалізовувати свій потенціал та інтегруватися у суспільство [18; 21].

Відтак другий етапу розвитку системи освіти дітей з особливими потребами в Україні (2001–2010 рр.) характеризується спробою переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значна активізація стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх закладів освіти. Офіційна статистика щодо кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що навчаються в загальноосвітніх закладах в умовах стихійного інтегрування в цілому по країні відсутня, як і ґрунтовний статистичний державний облік дітей з особливими потребами, що вказує на міжвідомчі бар'єри, відсутність єдиної категоріальної класифікації, різноманіття підходів до проведення обліку таких дітей тощо [18, 29].

Третій етап, що триває з 2011 р. — й донині, виділяється напрямом суттєвого зменшення кількості спеціальних навчальних закладів та учнів з особливими потребами у них, що, з одного боку, пов'язано із використанням індивідуальної форми навчання, а з іншого — створенням навчально-реабілітаційних центрів. З 2005 по 2009 рр. кількість дітей, що навчались у спеціальних навчальних закладах складала 67,5 тис. осіб, а в період 2011–2014 рр. зменшилась у 1,5 рази і становила близько 42 тис. осіб. Також зменшилась чисельність спеціальних навчальних закладів з 380 до 220. У цілому за останні 25 років в Україні кількість осіб з інвалідністю збільшилася майже удвічі: з 1,6 млн осіб у 1991 р. до 2,8 млн осіб у 2013 р. сягнувши показника понад 6,1 % від загальної чисельності населення. Чисельність дітей з інвалідністю за цей період зросла на 0,5 %. Вагомим здобутком цього періоду є впровадження інклюзивної освіти, тобто системи освіти, що передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу і базується на принципах забезпечення прав дітей на освіту та можливість навчання за місцем проживання [18, 4].

Таким змінам сприяв канадсько-український проект “Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні” (2008–2013 рр.), який за фінансової підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку (CIDA) та за участі Канадського центру

вивчення неповносправності Університету Грента МакЮена; Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (провідна наукова установа), Всеукраїнського фонду “Крок за Кроком”, Національної Асамблеї інвалідів України реалізовувався в Україні [7].

Отримані результати та сформульовані на їх основі пропозиції щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні мали велике значення для створення основних загальнодержавних документів і розроблення необхідних матеріалів для урядових інституцій. Разом з тим, напрацювання та поширення українсько-канадського проєкту серед загалу освітян і батьків сприяло розробленню науковцями Інституту спеціальної педагогіки НАПН України програмно-методичних комплектів з інклюзивної освіти для педагогічних університетів, закладів післядипломної педагогічної освіти, виданню посібників та методичних матеріалів для педагогів і батьків дітей з особливими потребами. Значно прискорила темп розвитку інклюзивної освіти в Україні ратифікація Конвенції ООН про права інвалідів та Факультативного протоколу (грудень 2009 р.).

В цей період було видано вагомі для розвитку інклюзивної освіти документи — розпорядження Кабінету Міністрів України “Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року”, відповідний наказ МОН України. Вагомим внеском було і внесення у 2010 р. змін до Закону України “Про загальну середню освіту”, відповідно до яких загальноосвітні навчальні заклади отримали можливість створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами, що означало перехід інклюзії під державний контроль. Згодом МОН України затвердило “Концепцію розвитку інклюзивної освіти”, а в серпні 2011 р. — “Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах”.

Концепція вперше запровадила у законодавчій базі України термін інклюзивного навчання «як комплексного процесу забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [2]. Передбачалось також створення додаткової посади асистента учителя. Трансфор-

мації, пов'язаної із запровадженням інклюзивного навчання, зазнали фактично всі ланки спеціальної освіти. В цей період значних змін, зокрема в змістовому аспекті, зазнав і процес навчання дітей з особливими потребами в умовах спеціальних дошкільних закладів (груп) і спеціальних шкіл-інтернатів.

На основі науково-теоретичного аналізу і встановлення концептуальних підходів в Україні було розроблено новий Державний стандарт початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами (затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 607 від 21 серпня 2013 р.), основою чого стало розроблення нового змісту і програмно-методичного забезпечення навчання таких дітей. Затвердження Стандарту зумовило підготовку нових навчальних та корекційно-розвивальних програм для дошкільної, початкової та основної шкільних ланок освіти таких дітей. Як ми бачимо, система освіти дітей з особливими потребами в Україні, як і освітня галузь в цілому, пройшла досить тривалий шлях, зазнаючи відповідних організаційно-змістових змін, основним завданням яких було створення альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, засобів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб. Нині до мережі дошкільних закладів для дітей з особливими освітніми потребами входять: спеціальні дошкільні навчальні заклади (ясла-садки) комбінованого типу; ясла-садки компенсуючого типу (спеціальні та санаторні) для дітей від 2 до 6–7 років, яким необхідна корекція фізичного та (або) розумового розвитку, тривале лікування та реабілітація; навчальні заклади зі спеціальними й інклюзивними групами [23].

Сучасна Україна стоїть на порозі нової прогресивної епохи. Це епоха громадянського, усвідомленого й толерантного суспільства. Цю тезу підтверджує факт проведення великої кількості реформ, зокрема, в освіті. Сьогодні в Україні відбувається зміна тенденцій у галузі соціальної політики держави стосовно людей із особливими потребами. Одним із пріоритетних напрямків державної політики в освітній сфері є впровадження інклюзивної освіти, яка виключає будь-які форми дискримінації учнів: за фізичним, національним показником або через певні особливості поведінки, а також створює для всіх учасників освітнього процесу відповідні умови для отримання повноцінної якісної освіти. Основна теза інклюзії полягає в тому, що всі діти можуть і мають право повноцінно

навчатися, а також брати участь у соціальному, політичному та економічному житті суспільства.

У відповідності до 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” [1]. Мета інклюзії в освітній сфері полягає у частковій або повній ліквідації і попередженні соціальної ізольованості, що є наслідком відсутності толерантності й негативним ставленням до поняття плюралізму. Інклюзія визначає освіту основним механізмом попередження порушення прав людини й запобігання будь-яких форм дискримінації [5].

Сучасні дослідження науковців з питань впровадження інклюзивної освіти в багатьох країнах Європи, доводять, що провідна роль у процесі соціальних змін належить державі. Особливою ознакою є те, що соціальна політика стосовно людей із особливими освітніми потребами формується на принципах рівноправності й толерантності. Позитивний результат в галузі інклюзії показують такі країни як Німеччина, Фінляндія, Австрія, Швеція та інші. Наприклад, у Фінляндії право на інклюзивну освіту закріплено на законодавчому рівні й дозволяє дітям із особливими освітніми потребами навчатися у звичайних школах. Це положення забезпечує можливість отримання повноцінного соціального досвіду для усіх учасників освітнього процесу й сприяє гуманізації суспільства [15].

Україна знаходиться на етапі впровадження інклюзивної системи освіти, коли шляхом багаточисельних спроб і помилок держава прямує до становлення прогресивної налагодженої системи. Як і в будь-якому новому процесі, на етапі впровадження інклюзії ми стикаємося із чималою кількістю проблем, які формуються із соціальних бар’єрів, стереотипів, недостатньої матеріальної і моральної підготовки населення, а зокрема, працівників шкіл. Нами було виділено основні проблеми впровадження інклюзивної системи освіти в Україні. Усі перешкоди можна об’єднати в групи в залежності від рівня, на якому вони існують. Так чином, на макрорівні існує проблема відповідного фінансування шкіл, яке б забезпечило достойну матеріально-технічну базу задля надання якісних освітніх послуг дітям із особливими потребами. Ця проблема проявляється у відсутності в більшості українських шкіл обладнання, яке б допомагало

пересуватися дітям із порушеннями опорно-рухового апарату, відсутності необхідної матеріально-технічної бази для навчання дітей із різними фізичними та ментальними розладами тощо [30].

На мезорівні основними перешкодами на шляху до ефективного впровадження інклюзивної освіти є наявність культурних стереотипів щодо людей з інвалідністю, адже наше суспільство лише робить кроки до прийняття плюралізму як основи виховання; неготовність вже існуючої системи освіти відповідати індивідуальним потребам кожної дитини, що проявляється у неможливості впровадження індивідуального підходу (спрямованість освіти на маси, велика наповненість класів, “унормовування” учнів, яке ігнорує індивідуальність дитини). Особливою проблемою виступає відсутність спеціальних стандартів освіти, зокрема навчальних програм, які б відповідали освітнім потребам як дітей без особливих потреб, так і дітей, котрі мають їх [8].

Проблеми розвитку інклюзії в українській школі на мікрорівні пов’язані з діяльністю конкретних закладів освіти, окремих фахівців. Під час апробації інклюзивної освіти, шкільні соціальні педагоги та психологи зіткнулися із проблемою психологічного бар’єру учнів, батьків і вчителів. Ця проблема тісно пов’язана із існуванням стереотипів відносно людей з особливими потребами. Окрім того, необхідно говорити й про проблеми професійної підготовки вчителів. Більшість українських вчителів виявилися професійно неготовими до інклюзивного підходу у навчанні, оскільки він вимагає наявність спеціальних знань (розробка спеціальних навчальних планів, робота із дітьми з вадами здоров’я, зокрема, з дітьми, котрі мають ментальні розлади) [20].

Незважаючи на велику низку проблем, інклюзія в Україні активно прогресує і невпинно рухається вперед. Якщо звернутися до української національної психології, можна говорити про те, що в Україні є усі засади для формування толерантного громадянського суспільства. На разі, основним великим кроком на шляху до впровадження інклюзії є нова реформа освіти, що затверджує на законодавчому рівні право дитини на інклюзивну освіту [7].

Таким чином, інклюзивна освіта є системою освітніх послуг, які дозволяють усім учасникам освітнього процесу отримати якісну освіту та однаково якісний соціальний досвід. Для України інклюзія є педагогічною інновацією, котрої вимагає час і нове українське

суспільство. В процесі впровадження нової, для встановленої системи, форми освіти реформатори стикаються із чималою кількістю культурних, соціальних, економічних перешкод. Проте, закордонний досвід показує, що інклюзивна система є реальною й ефективною формою освіти, що інтегрує людей із особливими потребами в соціум [7].

У більшості країн Західної Європи та Америки активно досліджується питання інклюзивного навчання, адже принцип комплексного навчання здорових дітей та дітей з порушеннями розвитку — ненова. На початку ХХ ст. Л.С. Виготський, одним з перших, обґрунтував концепцію інтегрованого навчання. Основні принципи науковця стали визначальними в концепції нормалізації, що була розроблена у 70-х роках ХХ ст. у Скандинавії та стала підґрунтям для розвитку інтегративних процесів у світі. Основною ідеєю концепції “нормалізації” було твердження про те, що життя та побут людей з обмеженими можливостями повинні бути якнайбільш наближеними до умов і стилю життя суспільства, в якому вони живуть; суспільство насамперед має змінити ставлення до дітей з психофізичними порушеннями і забезпечувати захист їхніх прав та інтересів, а діти у свою чергу мають прийняти умови і стиль життя суспільства, в якому вони перебувають, і підлаштовуватися до них.

Концепція нормалізації також вказує на те, що дитина з особливими освітніми потребами має загальні для усіх дітей потреби, головною з яких є потреба в любові та атмосфера, що стимулює її розвиток; дитина повинна вести максимально наближене до нормального життя; кращим місцем для неї є її дім; навчатися можуть усі діти, якими б тяжкими не були порушення розвитку, тому всі повинні мати можливість отримати освіту. З початку 90-х років ХХ ст. провідною моделлю сучасних суспільно-соціальних відносин стосовно осіб з порушеннями розвитку визначено теорію включення, яка на відміну від теорії нормалізації, ґрунтується на визнанні та повазі особистих людських відмінностей. Фундаментальним у теорії включення є те, що не особистість має пристосовуватись до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки — суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожного індивіда.

Таким чином, на зміну поняття «інтеграція» виникає поняття “інклюзія” — включення (inclusion). Цьому слугувало розповсюджен-

ня Декларації прав дитини ООН, Саламанської Декларації ЮНЕСКО і програми дій щодо навчання осіб з особливими потребами в умовах інклюзії (Іспанія, м. Саламанка, 1994) [3]. На сьогоднішній день зміщуються напрями від адаптації людини до навколишнього середовища в бік адаптації середовища для задоволення потреб людини; сучасне суспільство дійшло до визнання та ствердження права людей з особливостями психофізичного розвитку на повноцінну участь у суспільному житті і намагається усвідомити необхідність створення умов для повноцінного втілення цього права. Автор першого в Україні дослідження з інклюзивної освіти, А.А. Колупаєва, у своїй монографії «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» [19] аналізуючи науково-педагогічні джерела, міжнародні нормативно-правові документи та власні наукові здобутки надає засадничі понятійнотермінологічні формулювання. Зокрема, науковець зазначає, що на даний момент визначається кілька підходів до надання освіти дітям з особливими потребами. Основними з яких є інтеграція (integration) та інклюзія (inclusion). Колупаєва вказує, що “на основі загальної термінологічної експансії англійської мови ця термінологічна лексика в останні роки досить широко почала використовуватися і в Україні, втім, іноді із досить суперечливою доречністю та відповідністю” [19].

Інтеграція (integration (англ.) — цілий) у науковій літературі окреслюється багатьма теоретичними підходами до окремих її проблем, що відповідно ускладнює визначення та класифікацію її напрямів. На її думку у загальновизначеному розумінні освітня інтеграція надає можливість дітям з особливими освітніми потребами навчатись у звичайних класах (групах) загальноосвітньої школи (дошкільного навчального закладу), в той час як діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи (дошкільного навчального закладу), їм надаються усталені освітні послуги.

Як колективна форма освітньої інтеграції можуть працювати спеціальні класи (групи), в яких діти з особливими потребами розвитку здобувають освітній рівень спеціальної школи-інтернату відповідно типу або загальноосвітнього закладу. Міжнародні документи, зокрема Саламанська декларація наголошують на тому, що “Інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами відбувається найкраще в рамках інклюзивних шкіл, які повинні приймати всіх дітей, не зважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соці-

альні, емоційні, мовні чи інші особливості” [3; 6]. В рамках інклюзії всі учні вважаються повноправними членами дитячого колективу, забезпечуються безперешкодним доступом, підтримкою, за необхідності медико-соціальною і психолого-педагогічною допомогою.

Вчені скандинавських країн у своїх дослідженнях зазначають, що інклюзивна освіта, на відміну від інтеграції є гнучкою, індивідуалізованою системою навчання з психолого-педагогічною підтримкою дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи, що розташована поблизу місця проживання [3]. В рамках інклюзивної системи навчання визначено та враховано різноманітність дитячого колективу, особливі освітні потреби задовольняються у дітей різних категорій за допомогою індивідуалізованих методів навчання, адаптованих навчальних програм, спеціально розроблених та підібраних допоміжних навчальних матеріалів, додаткових посібників тощо [3].

А.А. Колупаєва пропонує використовувати наступне визначення терміну інклюзивного навчання, яке передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам та можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання окреслює гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи (дошкільного навчального закладу) за місцем проживання. Навчання проходить за індивідуальною програмою в дошкільному навчальному закладі та персональним навчальним планом в школі, також дитина забезпечується медико-соціальною та психолого-педагогічною допомогою [18; 12].

Головна мета інклюзивного навчання і виховання — це створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та утвердження людської гідності дітей з особливими потребами. Базовими завданнями інклюзивного навчання і виховання вважаються: забезпечення прав дітей з особливими потребами на здобуття освіти в умовах загальноосвітніх навчальних закладів у комплексному поєднанні з корекційно-реабілітаційними заходами; різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів і потреб; збереження і зміцнення морального і фізичного здоров'я вихованців; виховання в учнів любові до праці, здійснення їхньої допрофесійної підготовки, забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення;

виховання школяра як культурної і моральної людини з етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе; надання у процесі навчання і виховання кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку вихованця. Слід зауважити, що фундаментальні основи інклюзивного навчання викладено в Саламанській декларації, в рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. У даному документі зазначено, що “основним принципом інклюзивного навчання є те, що всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, незважаючи на жодні труднощі чи відмінності між ними” [3; 10].

Удосконалення системи освіти в Україні, що спрямовано на демократизацію та гуманізацію, визначає необхідність впровадження інноваційних технологій в освіті для людей з особливими потребами. Інклюзія є однією з головних тенденцій розвитку вказаного типу освіти в Україні. Певна річ, що інклюзивна освіта як нововведення в педагогічній галузі переживає на шляху становлення чимало труднощів, до яких належать некомпетентність педагогічних кадрів у роботі з дітьми, що мають особливі потреби, у загальноосвітній школі, архітектурна непристосованість споруд, недостатній рівень розвитку нормативно-правової бази, недостатнє фінансування інклюзивних закладів, академічна перевантаженість навчальних програм, які важко адаптувати до освітніх потреб зазначеної категорії дітей, низький рівень методичного забезпечення, негативне ставлення батьків повносправних дітей до інклюзивного навчання.

Ще одним фактором, який здатний затримувати розвиток цього виду освіти — це недостатній аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду педагогічної роботи з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку. На даний момент в нашій державі вбачається парадоксальна, але загалом типова для перетворень ситуація, що визначається наявністю законодавства, що декларує права дітей з особливими потребами на розвиток, здобуття освіти та соціальну інтеграцію і водночас повною мірою не вказує на практичні механізми їх реалізації [29].

Таке становище пов'язане насамперед з тим, що інклюзивна освіта і за кордоном, і особливо в Україні, має доволі невелику історію розвитку. Порівняно, в нашій країні початок інтеграції особливих дітей до масової шкільної системи припав на початок 90-х рр. минуло-

го століття, а в 2001 р. Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України та Всеукраїнський фонд “Крок за кроком” створили науково-педагогічний експеримент “Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах”, метою якого стали розробка та реалізація процесу включення дітей зазначеної категорії до загальноосвітніх навчальних закладів та раннього їх прилаштування в соціальне середовище з урахуванням типологічних та індивідуальних особливостей.

Інклюзивна освіта почала підтримуватися на законодавчому рівні України з 2010 р., коли до Закону України “Про загальну середню освіту” було внесено зміни, згідно яких загальноосвітні навчальні заклади могли повноправно створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. Відповідно до цього в жовтні 2010 р. МОН України затвердило “Концепцію розвитку інклюзивної освіти”, а в серпні 2011 р. Кабінет міністрів України затвердив “Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах”. На сьогоднішній день інклюзивне навчання поширюється у всіх регіонах України. Безумовно, за декілька десятків років неможливо накопичити значний теоретичний та практичний досвід з інклюзивної освіти на українських теренах, саме тому праці з осмислення проблем впровадження цього різновиду освіти у працях науковців особливо актуальні [2].

До напрямів удосконалення щодо підвищення ефективності управлінської діяльності керівника ЗЗСО у впровадженні інклюзивного навчання було запропоновано такі шляхи вирішення проблем та труднощів, пов’язаних із запровадженням інклюзивного навчання:

1. Реорганізація штату (введення посад асистентів вчителя, корекційних педагогів, спеціальних психологів).
2. Удосконалення навчально-методичного забезпечення:
 - розробки індивідуальних навчальних планів, програм;
 - розробки принципів оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням;
 - розробки методичних рекомендацій і посібників щодо психолого-педагогічних властивостей організації навчання, комплексної реабілітації, створення передумов для соціалізації дітей з особли-

вими освітніми потребами дошкільного та шкільного віку в умовах інклюзії;

— загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним та інтегрованим навчанням спеціальними підручниками та наочно-дидактичними матеріалами з урахуванням цільової групи учнів з особливими освітніми потребами;

— реалізації корекційно-розвиткової складової індивідуального навчального плану в умовах інклюзивного навчання, спрямованої на вирішення своєрідних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів, шляхом виконання індивідуального та диференційованого підходу.

3. Підготовка педагогічних кадрів;

— спеціальна підготовка та перепідготовки педагогічних працівників для навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії;

— спеціальна підготовки консультантів обласних та районних (міських), що надаватимуть психолого-медико-педагогічні рекомендації з питань навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання;

— запровадження системної організаційно-методичної, консультативно-роз'яснювальної діяльності серед керівників освітніх навчальних закладів, громадськості, батьків щодо забезпечення прав дітей з особливими потребами на освіту.

4. Удосконалення матеріально-технічної бази.

5. Удосконалення нормативно-правової бази розроблення Типового положення про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітньому навчальному закладі.

Усі респонденти погоджуються з необхідністю отримання додаткової курсової підготовки до інклюзивної освіти для директорів шкіл.

Очікувані результати:

— забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти, незалежно від стану здоров'я та місця їх проживання;

— створення необхідних умов для функціонування та розвитку інклюзивної освіти в ЗЗСО;

— зміна освітньої парадигми, модернізація навчального процесу шляхом урахування сучасних досягнень науки та практики;

- забезпечення архітектурної пристосованості загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, незалежно від форм власності, та підпорядкування, відповідно до потреб дітей;
- підготовка достатньої кількості кваліфікованих педагогічних працівників, які володітимуть методиками інклюзивного навчання, створення системи підвищення їх професійної діяльності;
- забезпечення навчальних закладів, що впроваджують інклюзивне навчання, транспортними засобами, відповідними навчально-методичними, наочними, дидактичними матеріалами, сучасними засобами реабілітації для індивідуальної та колективної роботи.

Список використаних джерел

1. Офіційний портал Верховної Ради України (2020). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/main/index>.
2. Міністерство освіти і науки України (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua>.
3. Саламанская декларация (2000). Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994 г. Київ.
4. Бевз Г.М. (2005). Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка: Навчально-методичний посібник у 2-х кн. Київ: Міленіум. 286 с.
5. Бондар І.І., Засенко В.В. (2004). Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: посібник [для вчителів початкових класів]. Київ. 152 с.
6. Васильченко Л.В. (2006). Професійна компетентність керівника школи. Харків: Основа. 208 с.
7. Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. (2002). Сучасні освітні системи. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ. 139 с.
8. Виклик для України (2007): розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. 26–27 червня 2007 р. Київ. 239 с.
9. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. (2002). Ребенок с особыми образовательными потребностями. *Альманах Института коррекционной педагогики РАО*, 5. URL: <http://ise.edu.mhost.ru/almanah/>.
10. Даниленко А.І. (2004). Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх закладах: Монографія. Київ: Міленіум. 124 с.

11. Егоров П.Р. (2012). Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/3/pedagogika/egorov.pdf
12. Елен Р. Даниелс, Кей Стаффорд. (2000). Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Товариство "Надія". 256 с.
13. Забезпечення інклюзії студентів шляхом розбудови безбар'єрного освітнього середовища (2008). URL: http://nain.org.ua/index.php?option=com_progalendar &month=6&day=27&year=2008.
14. Заярнюк О.В. (2004). Соціальний захист уразливих верств населення: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Серія "Економічні науки"*. Кіровоград: КНТУ, 6, С. 131–134.
15. Інновація: Теорія і практика (2014). *Таврійський вісник освіти*, 1 (45). Частина II.
16. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні (2007). Науково-методичний збірник. Київ: ФОП Придатченко П.М..
17. Колупаєва А.А. (2006). Сучасні інноваційні тенденції в освіті, навчанні та психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими потребами. Основи соціальної педіатрії: навчально-методичний посібник. Київ.
18. Колупаєва А.А. (2008). Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: САММІТ-книга. 272 с.
19. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. (2016). Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ "АТОПОЛ". 152 с.
20. Колупаєва А.А. (2010). Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. у 9 книгах. Інклюзивна освіта: вибір батьків. Книга 1. Київ. 70 с.
21. Мельник С., Гаврюшенко Г. (2010). Законодавчо-нормативне забезпечення державної соціальної політики щодо інвалідів. *Україна: аспекти праці*, 6, С. 16–20.
22. Назарова Н.М. (2020). Теоретические и методологические основы образовательной интеграции. Режим доступу: сайт URL: http://mosmethod.ru/files/metod/nachalnoe/docs/sbornik_kon_22_iyunya.pdf.
23. Сбруева А.А. (2004). Тенденції реформування середньої освіти розвинених країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX–XXI ст.): монографія. Суми: Козацький вал. 500 с.
24. Софій Н.З., Найда Ю.М. (2007). Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посібник. Київ. 128 с.
25. Стабс С. (2002). Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources): пособие. Oslo.

26. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. (2006). Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. Київ: Міжнародний фонд “Відродження”. 64 с.

27. Таранченко О.М. (2016). Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Інклюзивна освіта-освіта для всіх*, 3, С. 7–18.

28. Кугуєнко Н.Ф. (2013). Світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади. *Джерело педагогічних інновацій — управління освіти*. URL: kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силина_2013.doc.

29. Хамініч С.Ю., Переверзева О.В. (2013). Інклюзивна освіта в контексті інноваційного розвитку України. URL: http://confcontact.com/2013_03_15/35_Haminich.htm.

30. Шахненко В.І., Шевченко В.Т. (2013). Здійснення інклюзивної освіти як педагогічна проблема: історія, сучасність і перспективи розвитку. *Джерело педагогічних інновацій — управління освіти*. URL: kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силина_2013.doc.

3.6. Інституціональне забезпечення формування інклюзивного суспільства для осіб з інвалідністю в Україні: потенціал та актуальні проблеми

“Інваліди відносяться до найбільш ізольованих груп населення у світі”
Всесвітня організація охорони здоров’я

Концепції визначення місця людини з інвалідністю в суспільстві

Негативні явища сучасного світу — збройні конфлікти, екологічні й техногенні катастрофи, забруднене довкілля, виснажливий темп життя, відсутність доступу частини людей до якісного харчування, чистої питної води, медичного обслуговування, — не сприяють зміцненню здоров’я населення. Наслідком стала тенденція до збільшення кількості людей з інвалідністю. У 1980-х роках їх кількість досягла 500 млн. осіб [2]. За даними ООН, на початок 2000-х років осіб з інвалідністю було 650 млн., що становить близько 10 % населення світу [25]. За даними, опублікованими у 2018 р., кількість осіб з інвалідністю досягла 1 млрд., або 15 % населення