

Міністерство освіти і науки України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

БОНДАР ТАМАРА ІВАНІВНА

УДК 376.091.21–043.86(71/73) (043.3)

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
У США ТА КАНАДІ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук



Хмельницький – 2019

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
Кузьмінський Анатолій Іванович,
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
Гриньова Марина Вікторівна,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, декан природничого факультету;

доктор педагогічних наук, професор
Мукан Наталія Василівна,
Національний університет «Львівська політехніка», завідувач кафедри іноземних мов;

доктор педагогічних наук, професор
Руснак Іван Степанович,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, завідувач кафедри іноземних мов.

Захист відбудеться «20» вересня 2019 р. о 9⁰⁰ годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 70.145.01 у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії за адресою: зала засідань, вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії за адресою: вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013; та на сайті академії за адресою: www.kgra.km.ua.

Автореферат розісланий «19» серпня 2019 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



Б. С. Крищук

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. Сучасний етап модернізації вітчизняної освіти, неухильний курс України на створення інклюзивної школи активізують наукові дослідження в напрямі реалізації ініціатив уряду з розв'язання цієї проблеми.

Найважливішими чинниками, що актуалізують наукові пошуки в галузі інклюзивної освіти, є стрімкі зміни в соціальній, політичній, економічній, демографічній, культурній сферах під впливом пріоритетів європейського й глобального простору. Оскільки забезпечення рівних прав людини, ставлення до людини як до вищої цінності є пріоритетами прогресивних країн, Україна активізує модернізацію вітчизняної освіти, спрямовану на забезпечення умов для розвитку потенціалу кожної дитини. Інклюзивна освіта (далі – «ІО») є дієвим важелем, покликаним забезпечити реалізацію окреслених завдань зі створення Нової української школи.

Визнання Україною міжнародних стандартів у сфері прав людини, окреслених у Конвенції ООН «Про права дитини» (1989 р.), Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» (2006 р.), підсумковому документі Спеціальної сесії в інтересах дітей Генеральної Асамблеї ООН «Світ, сприятливий для дітей» (2002 р.), слугує дієвим механізмом забезпечення доступу до високоякісної освіти всім дітям у контексті інтенсивного реформування нормативно-правової бази ІО.

У цьому зв'язку особливого значення набуває проблема забезпечення доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг, регламентованих у законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про внесення зміни до Закону України «Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї» (2016 р.) та ін.

Попри розробленість законодавчої бази ІО в Україні, складними визнані проблеми створення інклюзивного загальноосвітнього середовища, визнання рівності прав на якісну освіту, формування ставлення суспільства до осіб з інвалідністю, безмежної бюрократії державних органів влади, неефективного використання державних коштів, що гальмують виконання задекларованих зобов'язань держави із забезпечення рівних прав для осіб з інвалідністю. Нині відчутна гостра потреба в обґрунтуванні й утіленні принципів ІО, що протистоять дискримінації та сегрегації, забезпечують реалізацію прав осіб з особливими освітніми потребами на якісну освіту.

Зміна пріоритетів державної політики України у сфері охорони дитинства (реформування системи інституційного догляду та виховання дітей), демократизація освітньої політики, усвідомлення громадянами своїх громадянських прав свідчить про актуальність і перспективність дослідження з виокремленням тенденцій розвитку ІО у США та Канаді.

Вивчення, переосмислення та узагальнення досвіду США та Канади – країн-лідерів із упровадження ІО на тлі соціальної боротьби за рівні права уможливають коригування розвитку ІО в Україні, упередження помилок, прогнозування результатів та оптимізацію процесу реалізації інклюзивних принципів, формування ставлення до ІО не як до тимчасового явища, а як до

стійкого, перманентного руху в напрямі розбудови інклюзивного суспільства.

Соціальний рух за громадянські права в 1950-х рр. започаткував період усеохопних змін у США, зокрема в системі освіти. Закон 94–142 «Про освіту всіх дітей із порушеннями» (1975 р.) маркував початок докорінної реформи освіти, що триває й нині. Результатом послідовної державної політики в галузі ІО США вважається майже стовідсоткове забезпечення особливих потреб дітей з інвалідністю в інклюзивному загальноосвітньому середовищі. ІО Канади, базуючись на дитиноцентрованій педагогіці, змінює ставлення до осіб, які зазнають соціального гніту через інвалідність. У провінціях і територіях країни декларується залученість до загальноосвітньої масової школи (далі – «ЗМШ») до 90 % дітей з особливими потребами; провінція Нью-Брансуїк, Північно-західні території, Юкон й Нунавут декларують повну інклюзію.

У науково-педагогічній літературі поняття «ІО» вивчається на підставі аналізу різних факторів. Філософське обґрунтування інклюзії з погляду філософії «недостатності» запропонували М. Бернз (M. Burns), К. Дадлі-Марлінг (C. Dudley-Marling) та ін. Представники культурної психології К. Герген (K. Gergen), М. Коул (M. Coul), Р. Шведер (R. Shweder), соціолінгвістики – Дж. Джі (J. Gee), антропології – Х. Варенн (H. Varenne), К. Гертц (K. Geertz), Р. Макдермотт (R. McDermott) наголошують на значущості впливу соціокультурних особливостей середовища на здатність дитини до навчання.

Багатогранність концепту в науковому дискурсі США та Канади студіюють А. Артїлз (A. Artiles), Г. Банч (G. Bunch), Н. Персауд (N. Persaud), П. Шварц (P. Schwarz) та ін. Концептуалізацію понятійно-категорійного апарату сфери інклюзивної освіти в Україні розробляють Н. Ашиток, В. Бондар, В. Вихрущ, М. Гриньова, Г. Давиденко, І. Демченко, Е. Данілавичюте, І. Калініченко та ін.

Законодавчу й нормативно-правову базу розвитку інклюзивної освіти у США вивчають П. Вулф (P. Wolfe), Осгуд (R. Osgood), П. Райт (P. Wright), М. Хосейн (M. Hossain); у Канаді – Дж. Ендрюз (J. Andrews), Дж. Лупарт (J. Lupart), Д. Філпотт (D. Philpott); в Україні – М. Гриньова, М. Захарчук, А. Кузьмінський, І. Малишевська, Ю. Найда, Т. Сак, М. Сварник, О. Софій та ін.

Проблему переходу до моделі інклюзивної освіти в Канаді студіюють канадські вчені: Л. Дор (L. Dore), Т. Лорман, А. МакКей (A. MacKay), Г. Портер (G. Porter), Е. Скраба (E. Scraba), С. Хамфріз (C. Humphries) та ін.

Організацію супроводу навчання й оцінювання учнів, які мають інвалідність, у США описують Х. Блекорбі (J. Blackorby), Дж. Браун (J. Brown), Дж. Елліот (J. L. Elliott), Дж. Тіндал (G. Tindal), К. Уессон (C. Wesson); у Канаді – В. Бондар, В. Синьов, С. Бенду (C. Bendu), М. Бічер (M. Beecher), К. Браун (K. Brown) та ін.

Проблему становлення й розвитку педагогічної освіти у США аналізують Р. Вогельсберг (R. Vogelsberg), Т. Гузман (T. Guzman), К. Кавале (K. Kavale), Т. Проффітт (T. Proffitt), Л. Флоріан (L. Florian), С. Форнесс (S. Forness) та ін. Серед українських науковців особливості реформування педагогічної освіти у США вивчають М. Захарчук, А. Колупаєва, Т. Кошманова, І. Кузава, А. Кузьмінський, Н. Муқан, С. Миронова, Т. Семенченко, С. Шандрок та ін.

Питання взаємодії педагогів загальної та спеціальної освіти у США

розробляють Б. Елгозін (B. Algozzine), Дж. Кауффман (J. Kauffman), М. Мастопр'єрі (M. Mastropieri), У. Сейлор (W. Sailor), Т. Скрагз (T. Scruggs).

Виокремлення тенденцій розвитку ІО США та Канади в контексті впливу соціального руху за рівні права не поставало предметом спеціального дослідження. Нині існує потреба дослідити тенденції в еволюції інклюзивної освіти у США та Канаді, проаналізувати провідні американські й канадські концепції та поняття, що відображають сутність ІО, вивчити підходи до організації інклюзивної школи й педагогічної освіти, які дають підстави для формулювання рекомендацій щодо впровадження зарубіжного досвіду в Україні.

Виокремлено низку *суперечностей*, що об'єктивно існують у сфері інклюзивної освіти, зокрема між:

- необхідністю адаптувати світові тенденції розвитку інклюзивної освіти України та неготовністю суспільства до комплексних змін;

- рівнем вимог до організації інклюзивного загальноосвітнього середовища та реальними умовами залучення дітей з особливими освітніми потребами до життєдіяльності в цьому середовищі;

- потребою реалізації інклюзивних цінностей в освіті та браком розроблення дієвих механізмів імплементації окреслених ініціатив;

- зростанням вимог до фахової підготовки випускників університетів педагогічного спрямування та недостатнім рівнем професійної готовності молодих спеціалістів до виконання вимог забезпечення рівного доступу до освіти дітям з особливими освітніми потребами;

- науково-практичною потребою в удосконаленні освітнього процесу інклюзивної школи та недостатнім опрацюванням теоретичних засад і технологій організації навчання в інклюзивних класах.

З огляду на аргументовану актуальність, недостатню дослідженість проблеми, з метою розв'язання вищезазначених суперечностей для проектування єдиного концептуального напрямку інклюзивної освітньої політики країни обрано тему дисертації **«Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації є складником науково-дослідницької роботи кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького «Менеджмент знань як інноваційна стратегія управління і прогнозування розвитку освіти в класичному університеті» (державний реєстраційний номер 0116U003841).

Тему дисертації затверджено вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 2 від 15.11.2011 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 6 від 19.06.2012 р.).

Мета дослідження полягає у виявленні основних тенденцій розвитку інклюзивної освіти США та Канади в контексті соціального руху за рівні права, з'ясуванні теоретичних засад інклюзивної освіти, що впливають на особливості організації інклюзивного загальноосвітнього середовища, розробці рекомендацій для адаптації успішних зарубіжних практик в освітньому процесі України.

Досягнення мети передбачало виконання низки **завдань дослідження**:

1. Вивчити стан дослідженості проблеми у вітчизняній і зарубіжній літературі та схарактеризувати основні поняття наукового пошуку.
2. Обґрунтувати концепцію та методологію дослідження, розкрити сутність реформування освіти у США та Канаді та особливості його впливу на розвиток інклюзивної освіти.
3. Виокремити основні етапи розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді.
4. Дослідити генезу, з'ясувати особливості розвитку системи професійної підготовки педагогічних працівників до діяльності в інклюзивній загальноосвітній масовій школі США та Канади.
5. Дослідити практику організації освітнього процесу інклюзивної школи США та Канади.
6. Виявити спільне й відмінне в тенденціях розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді.
7. Здійснити ретроспективний аналіз та описати тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні.
8. Розробити рекомендації для творчого використання конструктивних ідей досвіду США та Канади щодо забезпечення рівного доступу до освіти дітям з особливими освітніми потребами в системі освіти України.

Об'єкт дослідження – інклюзивна освіта у США та Канаді в історичній ретроспективі.

Предмет дослідження – сутність і тенденції розвитку інклюзивної освіти в системі загальної середньої освіти США та Канади.

Концептуальні засади дослідження. Вивчення розвитку ІО потребує розуміння її концепту як складної системи, що має окреслені цілі, принципи, функції, структуру, зміст, а також є загальнопедагогічним, багаторівневим феноменом, що має конкретно-історичний характер, постійно змінюється під дією соціальних, політичних, економічних, культурних чинників в умовах розвитку систем освіти США та Канади. ІО слугує теоретико-методологічною стратегією, спрямованою на реформування систем освіти цих країн; відображає прагнення американського й канадського народів забезпечити рівність і справедливість, сприяти вихованню толерантності, поваги до розмаїття особливих освітніх потреб. Дослідження набуває особливої актуальності, оскільки актуалізується необхідність модернізації Нової української школи в контексті створення інклюзивного загальноосвітнього середовища. Концепція дослідження спрямована на виокремлення конструктивних ідей американського й канадського досвіду розвитку ІО задля їхньої творчої екстраполяції в Україні й обґрунтована на основі трьох взаємопов'язаних концептів – методологічного, теоретичного й практичного.

Методологічний концепт. На філософському рівні робота ґрунтується на положеннях про нерозривний зв'язок історії, культури та освіти; про діалектичний взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ у суспільстві та необхідність їхнього вивчення в конкретно-історичних умовах; про єдність теорії і практики; про гуманізацію освіти. Філософська категорія «розвиток» дозволяє

розглядати інклюзивну освіту з позиції спрямованої та закономірної зміни в напрямі виникнення нових прогресивних характеристик. ІО у США та Канаді як динамічний процес розглядається крізь призму гуманістичного, системного, аксіологічного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, синергетичного, культурологічного, міждисциплінарного, порівняльного підходів.

Теоретичний концепт відображає сутність розвитку ІО як процесу, що має мету, завдання й принципи; окреслює понятійно-категорійний апарат роботи: тенденції → розвиток → освіта → інклюзивна освіта → діти з інвалідністю (США) / діти з особливими освітніми потребами (Канада), що відображає логічну координацію понятійних площин; уможлиблює виокремлення дотичних до терміна «ІО» понять, що розкривають складність і поліфункційність багаторівневого феномена «ІО»; прогнозує розроблення на цій основі періодизації розвитку ІО у США та Канаді, з'ясування особливостей моделей реалізації ІО в цих країнах, виокремлення тенденцій розвитку ІО в межах диференційованих етапів.

Практичний концепт транслює можливості подальшого розширення наукового уявлення про правову природу та соціальне призначення ІО, подібності й відмінності в тенденціях розвитку ІО у США та Канаді; розвитку думки про значущість цінностей ІО для розвитку інклюзивного суспільства; ставлення уряду США та Канади до реалізації інклюзивних цінностей; екстраполяції сутнісних та функційних особливостей ІО. Застосування практичного концепту відбувалося шляхом упровадження матеріалів, що охоплювали питання законодавчої бази та державної політики в галузі ІО у США та Канаді; особливостей організації багаторівневого психолого-педагогічного супроводу для учнів з особливими освітніми потребами; організації освітнього середовища через універсальний дизайн навчання (далі – «УДН»), диференційоване навчання (далі – «ДН»), формувальне оцінювання учнів з особливими освітніми потребами; розроблення стандартів компетентностей педагогічних працівників закладів освіти; питання взаємодії загальної та спеціальної освіти; подолання упередженого ставлення до осіб з особливими освітніми потребами.

Хронологічні межі дослідження тенденцій розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді охоплюють період другої половини ХХ – початку ХХІ століття. *Нижня хронологічна межа* для США – судова справа 1954 р. «Браун проти відділу освіти м. Топіки штату Канзас», у якій засуджується сегрегація учнів на основі расової належності. Рішення Верховного суду США вимагає рівноправного доступу до освіти всіх дітей. *Верхня хронологічна межа* для США – 2018 р., що дозволяє простежити певні тенденції в розвитку інклюзивної освіти після ухвалення Закону «Кожен учень досягає успіху» («The Every Student Succeeds Act», 2015).

Нижня хронологічна межа для Канади – 1954 р., позначена початком активного соціального руху за деінституалізацію закладів для осіб з інвалідністю. *Верхня хронологічна межа* для Канади – 2018 р., що дозволяє простежити розвиток інклюзивної освіти в Канаді після ратифікації країною Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» (2010 р.).

Методологічна основа дослідження уможлиблює аналіз предмета дослідження на основі сукупності підходів: гуманістичного – передбачає активне переосмислення всіх компонентів процесу навчання на основі гуманістичної педагогіки; системного – передбачає вивчення ІО як системи з множинністю елементів, що взаємодіють між собою та з навколишнім середовищем, аксіологічного – дає змогу розкрити ціннісно-сміслові орієнтири розвитку системи ІО; компетентнісного – зумовлює повне й системне окреслення очікуваних результатів підготовки вчителя, здатного впроваджувати багатовекторні підходи до організації інклюзивної школи; особистісно орієнтованого – забезпечує дослідження формування професійної готовності фахівців до інклюзивної діяльності в загальноосвітньому середовищі; синергетичного – уможлиблює виявлення певних алгоритмів подолання труднощів навчального й педагогічного аспектів інклюзивного освітнього процесу; культурологічного – допомагає зрозуміти розвиток системи освіти в просторі певної культури та її обов'язкової взаємодії з іншими культурами; міждисциплінарного, що слугує основою для створення нових підходів до організації інклюзивного загальноосвітнього середовища; порівняльного – уможлиблює вивчення різних підходів до організації ІО в площині історико-педагогічних умов. До ключових параметрів порівняння належать: політика федерального уряду, формування законодавчої бази, концептуалізація основних понять дослідження, напрями реформування системи освіти, генеза розвитку системи педагогічної підготовки працівників, моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Методологічним інструментом обрано тенденцію («trend»), яка визначає напрям розвитку та уможлиблює впорядкування неоднозначностей в умовах асинхронності процесів у США та Канаді. Важливо зазначити, що в англійських джерелах лексема «trend» («тенденція») не потребує додаткового пояснення за допомогою окремої лексеми «розвиток». Тому в наукових працях, статистичних даних Національного центру статистики, відділів освіти штатів, провінцій, територій, що описують тенденції розвитку освіти, функціонує лише лексема «trend» Науковий пошук на різних етапах дослідження спирається на такі принципи: історизму, науковості й цілісності, комплексного використання методів дослідження, об'єктивності, послідовності, узгодженості.

Теоретичну основу дослідження становлять положення щодо:

сучасної філософії та концептуальних аспектів інклюзивної освіти (А. Артільс (A. Artiles), А. Бандура (A. Bandura), Г. Банч (G. Bunch), В. Вихрущ, Т. Завгородня, М. Ейнскоу (M. Ainscow) А. Колупаєва, А. Кузьмінський, Н. Мукан, Г. Нестеренко, В. Синьов, Н. Софій, П. Шварц (P. Schwarz) та ін.);

теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти (Р. Ашер (R. Usher), Л. Виготський, М. Грін (M. Greene), Дж. Дьюї (J. Dewey), Р. Едвардс (R. Edwards), С. К'єркегор (S. Kierkegaard), К. Ясперс (K. Jaspers) та ін.);

педагогічної компаративістики (М. Гриньова, Г. Давиденко, А. Колупаєва, Н. Лавриченко, О. Локшина, Т. Лорман (T. Loreman), Н. Мукан, О. Огієнко, І. Руснак, А. Сбруєва, С. Шандрук, Т. Фаласеніді, Д. Харві (D. Harvey) та ін.);

питань історичного розвитку інклюзивної освіти (П. Вулф (P. Wolfe), Дж. Ендрюс (J. Andrews), Дж. Лупарт (J. Lupart), Р. Осгуд (R. Osgood) та ін.);

готовності педагога до професійної діяльності (І. Айзен (I. Ajzen), А. Бандура (A. Bandura), Р. Вілла (R. Villa), А. Вулфолк Хой (A. Woolfolk Hoy), М. Мастроп'єрі (M. Mastropieri), М. Семмель (M. Semmel), та ін.);

організації початку й розвитку учнів в умовах інклюзивної освіти (Дж. Катц (J. Katz), Р. Макдермотт (R. McDermott), Г. Парех (G. Parekh), У. Сейлор (W. Sailor), В. Тіммонз (V. Timmons), М. Уїнзер (M. Winzer) та ін.);

формування стандартів освіти на основі компетентнісного підходу (А. Колупаєва, В. Луговий, М. Чайковський та ін.); концепції інноваційних перетворень освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого, диференційованого та інших підходів до освітнього процесу (В. Бондар, О. Галус, Т. Завгородня, І. Кузава, Б. Крищук, А. Кузьмінський, С. Миронова, Н. Муқан, Л. Романишина, А. Сбруєва, П. Таланчук, І. Шоробура та ін.); основні положення організації інклюзивного процесу навчання в освітніх закладах України (Е. Данілавічюте, Ю. Найда, О. Таранченко, А. Шевцов та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань застосовано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**: *загальнонаукових* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, класифікація – для обґрунтування вихідних теоретичних позицій, систематизації підходів з окресленої проблематики, з'ясування базових понять дослідження та вибудови понятійно-категорійного апарату; *спеціальних історико-педагогічних методів* – історико-ретроспективний – для послідовного розкриття генези розвитку інклюзивної освіти, історико-структурний – для систематизації історіографії порушеної проблеми, розроблення структури дослідження; хронологічний – для створення періодизації розвитку ІО, системи підготовки педагогічних працівників США, Канади в окреслених хронологічних межах; історико-компаративний – для порівняльного аналізу становлення й опису тенденцій розвитку інклюзивної освіти; методи діахронного й синхронного аналізу – для дослідження динаміки якісних змін і глибшого переосмислення особливостей розвитку інклюзивної освіти в межах виокремлених етапів; *емпіричних* – консультації, анкетування, контент-аналіз, спостереження, вивчення стратегій, національних доповідей та інших документів щодо стану інклюзивної освіти, електронне листування, дискусії з науковцями під час відрядження до зарубіжних країн; *метод наукової екстраполяції* – для виявлення можливостей використання елементів конструктивного американського та канадського досвіду для розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Джерельну базу дослідження становлять:

– законодавчо-нормативні документи досліджуваного періоду США: судова справа «Браун проти відділу освіти м. Топіки штату Канзас» (1954 р.), Закон «Про підготовку професійних кадрів» (1959 р.), Закон «Про підготовку фахівців для роботи з іншими категоріями інвалідності» (1963 р.), Закон «Про початкову та середню загальну освіту» (1965 р., 2001 р.), Закон «Про розвиток педагогічної професії» (1967 р.), Закон «Про ранню допомогу дітям із порушеннями» (1968 р.),

Закон «Про освіту всіх дітей із порушеннями» (1975 р.), Закон «Про зміни до Закону «Про освіту всіх дітей із порушеннями» (1983 р.), Закон «Про захист дітей із порушеннями» (1986 р.), Закон «Про громадян США з інвалідністю» (1990 р., 2008 р.), Закон «Про освіту осіб з інвалідністю» (1990 р., 1997 р., 2004 р.), Закон «Кожен учень досягає успіху» (2015 р.); законодавчі та нормативні документи щодо розвитку інклюзивної освіти в Канаді: Закон «Канадська Хартія прав і свобод» (1982 р.), Закон «Про мультикультуралізм» (1988 р.), «Кодекс прав людини» провінцій та територій Канади, закони про освіту провінцій та територій Канади;

– законодавчі документи Президента, Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки України, ґрунтовані на положеннях міжнародних документів у сфері прав людини (Конвенції ООН «Про права дитини», Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю», підсумковому документі Спеціальної сесії в інтересах дітей Генеральної Асамблеї ООН «Світ, сприятливий для дітей»): «Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст.» (2005 р.), Закон «Про ратифікацію Конвенції ООН про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї» (2009 р.), «Концепція розвитку інклюзивного навчання» (2010 р.), Указ Президента «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), Закон «Про вищу освіту» (2014 р.), Указ Президента України «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю» (2015 р.), Указ Президента України «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» (2016 р.), Закон «Про внесення зміни до Закону України «Про ратифікацію Конвенції ООН про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї» (2016 р.), розпорядження Кабінету Міністрів України «Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів із реалізації її I етапу» (2017 р.), Закон «Про освіту» (2017 р.) та низка інших розпоряджень, листів, наказів МОН України, що актуалізують забезпечення рівного доступу осіб з особливими освітніми потребами до якісної освіти в Україні;

– інтерпретаційні джерела: наукові монографії, дисертаційні роботи вітчизняних і зарубіжних педагогів, філософів, психологів, праці вітчизняних учених із проблем зарубіжної школи та порівняльної педагогіки, дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців із питань інклюзивної освіти, організації інклюзивної школи, психолого-педагогічного супроводу дітей з інвалідністю, готовності педагогічних працівників до діяльності в інклюзивній школі, формування прийняттого ставлення до осіб з інвалідністю;

– матеріали форумів і конференцій професійних організацій педагогів США, а також органів, створених для організації та координації реформ (Американської федерації вчителів («American Federation of Teachers»), Національної ради з акредитації педагогічної освіти («National Council for Accreditation of Teacher Education»), Американської асоціації педагогічних коледжів («American Association of Colleges for Teacher Education»), Асоціації викладачів педагогічних коледжів («Association of Teacher Educators») та ін.);

– інтернет-ресурси, які дали змогу звертатися до інформаційних баз даних Департаменту освіти США, відділів освіти провінцій та територій Канади, Національного центру освітньої статистики, фонду Карнегі, провідних університетів США та Канади;

– документи й матеріали з фондів бібліотеки Конгресу США, бібліотеки Південно-Східного університету штату Міссурі, бібліотеки Університету Альберти, Національної наукової бібліотеки України імені В. Вернадського, Національної парламентської бібліотеки, Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського тощо.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

здійснено цілісний аналіз феномена інклюзивної освіти у США та Канаді в сукупності характеристик, що виконують низку аксіологічних, пояснювальних та ідентифікаційних функцій та розкривають змістову специфіку різних етапів розбудови інклюзивного загальноосвітнього середовища; доведено його еволюційність, комплексність, багаторівневність, контекстуальність, соціальну значущість, що уможлиблює врахування особливих освітніх потреб учнів;

обґрунтовано висновок про зв'язок теоретико-методологічних засад, які мають філософське (ідеї гуманізму, екзистенціалізму, постмодернізму, прагматизму, персоналізму, есенціалізму, переніалізму), психологічне (біхевіористичні теорії, ідеї структуралізму, соціального конструктивізму), соціологічне (медична й соціальна модель інвалідності) й правове (правова модель інвалідності) підґрунтя еволюції інклюзивної освіти; зроблено висновок про те, що організація освітнього процесу США та Канади орієнтується на ідеї соціального конструктивізму, що вимагає пристосування середовища до потреб учнів з інвалідністю;

представлено етапи розвитку інклюзивної освіти США та Канади у форматі авторської періодизації, в основу яких покладено хронологію розвитку законодавчої бази країн: етап активного соціально-правового руху за рівні права на освіту (1954–1974 рр.), етап інтеграції дітей з інвалідністю до ЗМШ через мейнстримінг (1975–1985 рр.), «Ініціатива загальної освіти» (повна інклюзія) (1986–2000 рр.); етап відповідальної інклюзивної освіти (2001–2014 рр.), етап якісної інклюзивної освіти (2015–2018 рр.); та Канади (у більшості провінцій): етап сегрегації дітей із порушеннями (1954–1959 рр.); модель спеціальної освіти – рух за інтеграцію (1960–1981 рр.); інтеграція – рух за інклюзивну освіту (1982–2009 р.); правовий етап (2010–2018 рр.);

з'ясовано, що розвиток системи підготовки педагогічних працівників для інклюзивної школи США залежить від законодавчої бази уряду США в галузі інклюзивної освіти, що чітко маркує якісні зміни у вимогах до підготовки педагогічних працівників; у Канаді – розвиток педагогічної освіти для забезпечення особливих освітніх потреб учнів регулюється урядами провінцій та територій, відбувається на тлі мультикультуралізму; невизначеність щодо рівня інклюзії учнів з особливими потребами (повна / неповна інклюзія) уповільнює розроблення змісту інклюзивних навчальних дисциплін, потребує системної перебудови всіх компонентів освітнього процесу інклюзивної школи;

розкрито тенденції організації освітнього процесу інклюзивної школи США: законодавчий імператив використання «Багаторівневої системи супроводу» (далі – «БРСС») для забезпечення особливих освітніх потреб (далі – «ООП») усіх учнів; Канади: використання «каскадної моделі» «Універсального дизайну навчання», «Триблокової моделі універсального дизайну навчання»;

сформульовано подібне й відмінне в розвитку тенденцій інклюзивної освіти США та Канади, що зумовлено рівнем впливу соціального руху і федерального уряду на формування освітньої політики;

виконано ретроспективний аналіз і здійснено періодизацію розвитку інклюзивної освіти в Україні: I період – соціальний (1991–2008 рр.), II період – правовий (2009–2018 рр.); виокремлено провідні тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні (правовий вектор розвитку інклюзивної освіти, узгодженість із міжнародним законодавством у сфері інклюзивної освіти);

окреслено перспективні шляхи вдосконалення процесу розвитку вітчизняної інклюзивної системи освіти на державному, регіональному й місцевому рівнях та зроблено висновок, що систематичне опрацювання результатів постійного моніторингу й поширення зарубіжного досвіду в Україні уможливило підвищення рівня готовності країни до практичної реалізації інклюзивної освіти;

– *уточнено* визначення термінів «інклюзія», «ІО»; переклад тріади визначень «готовність», «професійна готовність», «психологічна готовність», що потребують використання англійських термінів «efficacy», «teacher's efficacy», «self-efficacy»; особливості впливу ідеології політичної влади в країні на механізми реалізації реформи системи освіти, що відрефлектовано в шляхах реалізації законодавчих ініціатив; вплив міжнародного законодавства в галузі освіти на розвиток інклюзивної освіти в Канаді (Конвенція ООН «Про права дитини» і Конвенція ООН «Про права осіб з інвалідністю»); нову парадигму реалізації інклюзивної освіти – соціальний конструктивізм, що базується на презумпції компетентності – віри в здатність учнів до навчання; особливості процесу стандартизації професійної освіти США; поняття доказових методів «evidence-based practice» для модернізації системи освіти та відмінність від науково-обґрунтованих;

– *подальшого розвитку набули*: висновки про необхідність посилення уваги науковців до проблем розвитку інклюзивної освіти в контексті реалізації права на освіту; запровадження як обов'язкових для вивчення в педагогічних закладах вищої освіти навчальних курсів «Основи інклюзивної освіти», «Інклюзивна компетентність»; інтеграцію основ інклюзивної освіти у всі дисципліни педагогічної підготовки фахівців; висновок про доцільність невідкладної модернізації системи освіти, в основу якої насамперед має бути покладено ідеологію верховенства права та пріоритетності освіти; необхідність реалізації в процесі розвитку інклюзивної освіти ідеї про те, що людина є найвищою цінністю інклюзивного суспільства, а ключовим чинником модернізації механізму державної влади вважаємо ухвалення Закону «Про освіту осіб з інвалідністю».

До обігу української педагогічної науки введено маловідомі й невідомі документи й факти, теоретичні ідеї та підходи, напрацьовані теоретиками й

практиками освіти США та Канади в галузі інклюзивної освіти (принципи імплементації інклюзивної освіти у США, поняття «ініціатива загальної освіти», «найменш обмежувальне середовище», «соціальний конструктивізм та презумпція компетентності», «багаторівнева система супроводу», «каскадні моделі», значущість ставлення педагогів до інклюзивної освіти як вирішальний чинник імплементації законодавчих ініціатив, концепція природного співвідношення).

Практичне значення одержаних результатів визначається актуальністю проблеми, новизною й висновками загальнотеоретичного й практичного характеру. Систематизовані й узагальнені положення впроваджені в професійну підготовку студентів, які здобувають освітній ступінь «бакалавр», «магістр» спеціальностей «Соціальна педагогіка», «Початкова освіта», «Менеджмент і адміністрування», «Освітні, педагогічні науки» (Педагогіка вищої школи), «Соціальна робота». Матеріали монографії «Інклюзивна освіта США та Канади: тенденції розвитку», навчально-довідкового видання «Інклюзивна освіта в Україні: нормативно-правові акти», джерельна база дослідження мають цінність для подальших наукових розвідок з порівняльної педагогіки, розробки лекційних і практичних занять із курсів «Актуальні соціально-педагогічні проблеми професійної соціалізації», «Загальна педагогіка», «Інноваційні технології навчання і виховання», «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Історія вищої школи», «Корекційна педагогіка», «Моделювання підготовки фахівця у закладах вищої освіти», «Освіта XXI століття», «Основи інклюзивної освіти», «Педагогіка», «Професійна діяльність викладача в системі інклюзивної освіти», «Розвиток сучасної педагогіки в сучасному світі», спецсеінарів із проблем розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді.

Матеріали дослідження можуть використовуватися для удосконалення змісту науково-педагогічної підготовки сучасних магістрів педагогічного напрямку; розроблення й удосконалення навчально-методичних комплексів дисциплін; проведення науково-дослідної роботи при аналізі актуальних проблем розвитку інклюзивної освіти; бути підґрунтям для визначення вимог до формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників; для розв'язання таких проблем, як підвищення правосвідомості учасників освітнього процесу, поінформованості громадян про стан і проблеми в галузі інклюзивної освіти, формування толерантного ставлення до людських відмінностей, викорінення виявів дискримінації в закладі освіти й у суспільстві, для формування державної політики в галузі інклюзивної освіти. Поетапність і систематичність опанування студентами, педагогічними працівниками, керівниками закладів освіти, викладачами інклюзивних навчальних дисциплін спрямовані на формування інклюзивної компетентності, підвищення готовності фахівців до реалізації завдань Нової української школи.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес і практику роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка про впровадження № 2048 від 14.05.2018 р.), Черкаського державного технологічного університету (довідка про впровадження 760/01-12.01 від 29.05.2018 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного

університету імені Володимира Винниченка (довідка про впровадження № 268-Н від 23.08.2018 р.), ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка про впровадження № 01-15/25-02-1307 від 27.08.2018 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 1-7/586 від 28.08.2018 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження № 217/03 від 27.08.2018 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати одержані автором самостійно. У працях, опублікованих у співавторстві, особистий внесок здобувача полягає в тому, що в трьох частинах навчально-довідкового видання «Інклюзивна освіта в Україні: нормативно-правові акти» [50; 51; 52] автором обґрунтовано ідеї щодо необхідності поінформування громадян про стан і проблеми в галузі інклюзивної освіти в Україні, що представлена через призму законодавчої бази в галузі інклюзивної освіти України з 1991 до 2017 рр.

На захист винесено:

1. Тенденції розвитку інклюзивної освіти США та Канади з 1954 р. до 2018 р.
2. Авторську періодизацію розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді з 1954 р. до 2018 р., в основу якої покладено хронологічно систематизовану законодавчу базу, державну політику цих країн і генезу системи професійної підготовки педагогічних працівників до діяльності в загальноосвітній масовій школі, а також тенденції, що характеризують кожен з виокремлених етапів.
3. Особливості організації освітнього процесу загальноосвітньої масової школи США та Канади – законодавчий імператив використання «багаторівневої системи супроводу» учнів з інвалідністю у США й багаторівневих моделей психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в Канаді: «каскадні моделі», «Універсальний дизайн навчання», «Триблокова модель універсального дизайну навчання».
4. Можливості творчої екстраполяції конструктивних ідей досвіду США та Канади стосовно забезпечення рівного доступу до освіти дітям з особливими освітніми потребами в Україні.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати роботи були предметом обговорення на наукових, науково-практичних, науково-методичних конференціях різного рівня, серед яких: *міжнародні* – «Педагогіка и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе» (Махачкала, 2014); «Вища школа: сучасні тенденції розвитку» (Черкаси, 2015); «Tesol Ukraine: New vistas of research: book of papers of XX Tesol. Ukraine International Conference (Cherkasy, 2015); «Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації» (Одеса, 2015); «Сучасний вимір психології та педагогіки» (Львів, 2016); «Stav, problému a perspektívu pedagogického štúdia a sociálnej práce» (Sládkovičovo, 2016); «Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи» (Черкаси, 2016); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2016); «Вища школа в контексті євроінтеграційних процесів» (Черкаси, 2017); «Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та

світі» (Одеса, 2017); «Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce» (Sládkovičovo, 2017); *всеукраїнські* – «Евристична освіта в суспільстві нових соціальних та особистісних цінностей» (Суми, 2014); «Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук» (Дніпропетровськ, 2014); «Викладач і студент: умови особистісно-професійного зростання» (Черкаси, 2014); «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Дніпропетровськ, 2014; 2015); «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Кіровоград, 2014); «Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук» (Дніпропетровськ, 2015); «Управлінсько-педагогічні аспекти професійної діяльності викладача вищої школи» (Черкаси, 2016); «Соціально-гуманітарні дисципліни: напрямки наукового пошуку» (Дніпропетровськ, 2016); «Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології» (Харків, 2016); «Особистість в екстремальних умовах» (Львів, 2017).

Результати дослідження обговорювалися й дістали позитивну оцінку на засіданнях кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту, звітних наукових конференціях Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (2012–2018 рр.).

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук «Тенденції розвитку студентського самоврядування в системі вищої освіти США» за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки захищено в 2009 р. у Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, матеріали якої в тексті докторської дисертації не використано.

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 52 наукових публікаціях автора (3 – у співавторстві), з яких 26 відображають основні наукові результати дисертації (зокрема, 1 одноосібна монографія (29,76 др. арк.), 4 публікації в зарубіжних наукових виданнях, 8 публікацій – у наукових виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз), 22 – апробаційного характеру, 4 праці, які додатково відображають наукові результати дисертації.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (825 найменувань, із них 572 – іноземними мовами), додатків (19 на 60 сторінках). Загальний обсяг дисертації становить 579 сторінок друкованого тексту, основний зміст викладено на 411 сторінках. Робота містить 19 таблиць та 2 рисунки.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність, доцільність і ступінь розробленості тематики дослідження; визначено мету, завдання, об'єкт, предмет і хронологічні межі; аргументовано концепцію, методологічні й теоретичні засади, методи дослідження; проаналізовано джерельну базу; розкрито наукову новизну, практичне значення одержаних результатів; подано відомості про апробацію, впровадження та опублікування результатів наукового пошуку; окреслено структуру та обсяг роботи.

У першому розділі – «Теоретико-методологічні основи дослідження тенденцій розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді» – представлено історіографію та здійснено аналіз джерел дослідження; проаналізовано філософські засади й обґрунтовано методологічні підходи до аналізу розвитку ІО; представлено теоретичні основи й обґрунтовано концепцію дослідження; здійснено теоретичний аналіз понятійно-категорійного апарату досліджуваної проблеми, виокремлено спільне й відмінне в трактуванні базових понять.

Установлено, що філософськими засадами ІО у США є: гуманізм, що сприяє зміні ставлення до людини з особливими потребами не як одержувача соціальної допомоги, а рівноправного члена суспільства; екзистенціалізм, що потребує від учителя ставлення до дитини як до найвищої цінності; постмодернізм, що акцентує увагу на тотальній зміні всіх аспектів інклюзивної школи; прагматизм, що визнає центральну роль освіти в передачі учням культурного досвіду; персоналізм, що відстоює недоторканість і фундаментальну автономність особистості; для Канади характерні есенціалізм, що окреслює засадничий комплекс знань і цінностей, необхідних кожній людині для повної самореалізації, а також переніалізм, що сприяє вихованню в людині громадянськості й патріотизму, здатності мислити, розвивати творчі здібності.

З'ясовано, що на розвиток ІО впливають погляди на норму й аномалію (відхилення від норми), які умовно виокремлено у два напрями: філософія «недостатності» (медична модель) і філософія соціального конструктивізму (правова модель). Попри визнання інвалідності соціальним конструктом, чинні керівні принципи Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» (США), законів про освіту провінцій та територій Канади відображають філософію «дефіциту / недостатності», що прогнозує необхідність діагностування учнів з інвалідністю для кваліфікації нозології й дозволяє ярликування, з одного боку, а з іншого, – уможлиблює надання континууму послуг спеціальної освіти для забезпечення доступу до навчальної програми ЗМШ. Соціальний конструктивізм як нова парадигма реалізації ІО ще потребує доказових стратегій для подолання суспільних бар'єрів на шляху організації інклюзивної школи.

Доведено, що теоретичні засади розвитку ІО у США та Канаді характеризуються міждисциплінарністю, інтегруванням філософських, правових, економічних, соціолінгвістичних, психологічних, антропологічних концепцій і теорій, зокрема соціальної теорії наuczіння А. Бандури, культурно-історичної концепції Л. Виготського, положення про залежність результатів успішності учнів від приналежності до соціального класу, концепції особистісно орієнтованого навчання. Означені теорії та концепції стали основою для функціонування й розвитку ІО США та Канади.

Концепція дослідження розвитку ІО США та Канади ґрунтується на комплексі методологічних, теоретичних і практичних концептів. У межах загальнонаукової методології використано низку наукових підходів: гуманістичного, системного, аксіологічного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, синергетичного, культурологічного, міждисциплінарного, порівняльного.

Результатом бібліографічного опрацювання тенденцій розвитку ІО у США та Канаді стало визначення понятійно-категорійного апарату дослідження в межах двох площин наукового пошуку: тенденція – розвиток – тенденції розвитку; освіта – інклюзія – ІО – діти з інвалідністю (США) – діти з особливими освітніми потребами (Канада). Проведений аналіз підтверджує відсутність поняття «ІО» в законодавчій базі США. Поняття «найменш обмежувальне середовище», що асоціюють з ІО, еволюціонує під впливом суспільного ставлення до дітей з інвалідністю. Зміни в тлумаченні «найменш обмежувального середовища» відображають зміни у вимогах до охоплення навчанням усіх категорій учнів у ЗМШ: від інклюзії осіб з інвалідністю до інклюзії учнів із сімей із низьким економічним статусом, учнів-представників меншин й учнів, які вивчають англійську як другу мову. Виокремлено принципи реформування ЗМШ США з позицій інклюзії, що окреслені в Законі 94–142: заборона відмови в наданні освіти, недискримінаційне виявлення й оцінювання учнів з інвалідністю, принцип безкоштовної, доцільної державної освіти, принцип найменш обмежувального середовища, принцип судового захисту, принцип участі дітей і батьків у спільному ухваленні рішень.

З'ясовано, що в Канаді «інклюзія» / «ІО» означає: «можливості повної значущої інтеграції», «принцип та право на рівний доступ», «філософію, бачення, переконання», «союз ідеї й філософії», «спосіб життя», «членство, належність» / «забезпечення потреб», «створення найменш обмежувального та найбільш сприятливого середовища». Відсутність усталеного трактування поняття «ІО» свідчить про варіативність підходів до реалізації права на освіту дітей з ООП у провінціях та територіях. Розкрито спрямування ІО Канади на акцентування інтересів дитини, її потреб і сильних сторін, що свідчить про дитиноцентрований підхід у формулюванні освітньої політики Канади.

Спільною тенденцією для США та Канади є рух від сегрегації до інклюзії, що потребує забезпечення ООП усіх дітей в умовах ЗМШ. Отже, ІО – це цілеспрямований, динамічний процес забезпечення особливих освітніх потреб усіх учнів, що реалізує їхнє право на якісну освіту в загальноосвітньому середовищі за місцем проживання. Спільною є залежність розвитку ІО від поглядів на норму й аномалію; варіативність, динамічність, комплексність, контекстуальність понять «ІО», «діти з інвалідністю» (США), «діти з ООП (Канада); рух від сегрегованого середовища до соціальної моделі, де інвалідність вважають соціальним конструктом, а суб'єкта права – отримувачем соціальної послуги, до правової моделі, де право людини й соціальна справедливість посідають центральне місце в освіті та забезпеченні психолого-педагогічного супроводу (далі – «ППС»).

Відмінними є хронологічні межі реалізації ІО в руслі правової парадигми: у США – із 1954 р.; у Канаді – із 2010 р.; оперування поняттям «найменш обмежувальне середовище» для позначення ІО (США); трактування поняття «спеціальна освіта»: у Канаді в більшості провінцій – як система освіти й система послуг, що засвідчує розвиток двох паралельних систем освіти; у США – це система ППС для всіх дітей з інвалідністю в ЗМШ.

У другому розділі – «Еволюція інклюзивної освіти у США та Канаді» – з'ясовано вплив державної політики на реформування системи освіти США та Канади й розвиток ІО, проаналізовано процес розвитку ІО США та Канади, виокремлено етапи розвитку ІО, схарактеризовано особливості кожного етапу, здійснено порівняльний аналіз розвитку ІО у США та Канаді.

Сутність реформування системи освіти США полягає у створенні необхідних умов для включення всіх дітей з інвалідністю до системи загальної освіти. Фінансові важелі федеральних ініціатив уможливають трансформацію ЗМШ для забезпечення диверсифікованих потреб усіх учнів. На тлі збільшення витрат на забезпечення ООП, політизації рішень та активізації зусиль для досягнення більшої рівності, констатовано тенденцію до зменшення впливу місцевих громад на освітню політику та збільшення участі уряду штату в ухваленні рішень щодо розвитку освіти (до 2015 р.). Наслідком домінантної участі уряду штату стали вимоги до розроблення шкільної програми, заробітної плати вчителів, умов праці, випускних іспитів, архітектурної доступності школи. Із 2015 р. зафіксовано тенденцію до зменшення федерального впливу і делегування відповідальності урядам штатів і місцевим органам управління освіти. Чинники, що сприяють розвитку ІО у США: консолідована державна політика, розробленість законодавчої бази, законодавчий і моральний імператив включення дітей, необхідне фінансування розвитку інклюзивних програм, рух за стандартизацію освіти, підвищення відповідальності шкіл, фінансування дослідницьких установ.

З'ясовано зміст державної політики Канади (акцентування на пріоритетності ІО, що сприяє інтеграції системи спеціальної та загальної масової освіти), принципи (рівність і справедливість), організаційно-педагогічні чинники, що вможливають реформування освіти Канади (покращення механізмів фінансування школи; посилення відповідальності школи; стратегічне планування для створення дитиноцентрованої системи освіти; розроблення моделі співпраці всіх учасників освітнього процесу для надання ППС учнів з ООП; переосмислення норми наповнювання класу; наймання на роботу достатньої кількості допоміжного персоналу; введення обов'язкового курсу спеціальної освіти для всіх учителів; активізація підготовки вчителів спеціальної освіти та вчителів ресурсних класів у напрямі вимог інклюзивного навчання).

Історичний розвиток ІО у США подано крізь призму соціально-правових передумов. Упорядковано законодавчу базу й запропоновано авторську періодизацію розвитку ІО США впродовж 1954–2018 рр. Виокремлено п'ять етапів, які відрізняються сутністю заходів і водночас об'єднані ідеєю реалізації права на освіту дітей з інвалідністю. Перший етап – етап активного соціально-правового руху за рівні права на освіту – розпочався в 1954 р. із першої судової справи «Браун проти відділу освіти м. Топіки штату Канзас» і продовжувався до 1974 р.; II – етап інтеграції дітей з інвалідністю до ЗМШ через мейнстрімінг (1975–1985 рр.); III – «Ініціатива загальної освіти» (1986–2000 рр.); IV – етап відповідальності ІО (2001–2014 рр.); V – етап якісної ІО, започаткований Законом «Кожен учень досягає успіху» (2015–2018 рр.).

Репрезентовано характерні для кожного етапу тенденції розвитку ІО у США:

I етап – масові позови до суду батьків дітей з інвалідністю щодо з'ясування питання, чи могло рішення Верховного суду про засудження сегрегації учнів на основі расової належності (1954 р.) стосуватися дітей з інвалідністю; II – законодавчі заходи, спрямовані на виконання конституційних зобов'язань стосовно надання дітям з інвалідністю доступу до загальної освіти; III – заборона практики поділу відповідальності за дітей з інвалідністю між загальною та спеціальною освітою, розроблення стандартів підготовки педагогічних працівників; IV – відповідальність шкіл за успішність учнів; використання доказових методів навчання; розроблення стандартів компетентностей персоналу закладів освіти; V – змінено вимоги до звітності й зменшення адміністративних стягнень за недостатній рівень результатів успішності учнів.

Зафіксовано різні підходи до виокремлення етапів розвитку ІО в Канаді. Рух до найменш обмежувального середовища для всіх учнів у Канаді більшою мірою відбувався аналогічно до Сполучених Штатів і меншою мірою – до Європи. Докладний аналіз розвитку ІО Канади дав змогу розробити авторську періодизацію й схарактеризувати її сутність: I – сегрегація дітей із порушеннями (1954–1959 рр.); II – модель спеціальної освіти – рух за інтеграцію (1960–1981 рр.); III – інтеграція – рух за інклюзивну освіту (1982–2009 рр.); IV – правовий етап (2010–2018 рр.). Окреслено особливості кожного етапу: I – рух за деінституалізацію, актуалізовано питання освіти для дітей із порушеннями; II – панує переконання про рівність можливостей усіх дітей в отриманні освітніх послуг, що сприяє розширенню спеціальних (відокремлених) освітніх послуг для дітей з ООП, попри успіхи в розробленні законодавства дітей з ООП ігнорують; III – етап інтеграції або рух за інклюзію – рекомендація розміщувати учнів з ООП у класі типової, масової школи в колективі однолітків протягом певного часу; IV – ратифікація Канадою Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» (2010 р.) – особи з інвалідністю набувають статусу суб'єктів права, що нівелює статус отримувача соціальних послуг. У кожній провінції та території ухвалено «інклюзивні» законодавчі акти.

Подано порівняльний аналіз реформування освіти США та Канади. До спільних цінностей належить соціальний рух за рівні права, боротьба з бідністю, непорушність права, активні дискусії стосовно нерівних можливостей в освіті, що зазнали активізації у США й Канаді в 1950-х роках. Порівняльний аналіз «моделі» учня XXI ст. на прикладі штату Теннессі (США), провінції Нью-Брансуїк (інклюзивна провінція Канади) й провінції Альберта (неінклюзивна провінція Канади) уможливив виокремлення спільних завдань освіти – виховання цілісної особистості, здатної до критичного мислення, розв'язування проблем глобалізованого суспільства. Досягненню цілей підпорядковані стратегії реформування освіти США та Канади: консолідована державна політика; постійне вдосконалення законодавчої бази; спрямованість на забезпечення якісної й доступної освіти; створення відділів прав людини; постійне збільшення фінансування освіти для забезпечення ООП учнів; збільшення фінансування наукових педагогічних досліджень; партнерство з урядовими відомствами, приватним сектором, широкою громадськістю; підготовка професійних керівних

кадрів; відповідальність закладів середньої освіти за успішність учнів – консолідація зусиль усього колективу школи; підвищення ролі професійних організацій; використання доказових методів для покращення поведінки учнів; зменшення норми наповнюваності класів; узгодженість та інтенсивність навчання; гнучкість системи освіти; заходи для управління поведінкою (для розвитку навичок самоуправління). Постійний процес еволюції ІО США та Канади із 1954 р. дає підстави для надання інклюзії статусу ціннісно-цільового пріоритету державної політики в галузі освіти.

Відмінними є: вплив федерального уряду на реалізацію ІО у США та Канаді: зростання федерального впливу у США до 2015 р. (централізоване регулювання розвитком ІО через федеральні ініціативи); активізація федерального впливу із 2008 р. у Канаді на тлі децентралізації; формулювання федеральних ініціатив під впливом рішення численних судових справ, що слугували підґрунтям для ухвалення наступної поправки закону чи окремого закону (США); реформування системи освіти Канади під впливом звітів королівської комісії з питань освіти, відділів освіти провінцій та територій; у США ІО слугує одним з основних засобів боротьби за громадянські права з метою забезпечення рівності й справедливості; у Канаді – ІО слугує основним важелем забезпечення соціальної справедливості; у США ІО розвивається в правовій парадигмі із 1954 р.; у Канаді – правова парадигма започаткована ухваленням Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю».

Ці відмінності зумовлені низкою чинників: походженням країн (США здобули незалежність від британської корони революційним шляхом, Канада залишається вірною Великобританії); принципами організації країн (США дотримується класично ліберальної або лібертаріанської політики, із недовірою до держави, з оптимізмом у майбутнє; у Канаді пропагують потребу в сильній державі, ставляться з повагою до авторитету й ієрархії, обережно оцінюють майбутнє); конституційними зобов'язаннями (гарантії «життя, свободи й прагнення до щастя» у США протиставлені цінностям «миру, порядку та гарного уряду» в Канаді).

У третьому розділі – «Розвиток системи педагогічної освіти для поліпшення інклюзії у США та Канаді» – схарактеризовано процес формування системи педагогічної освіти США та Канади із 1954 р. до 2018 р., розкрито питання ставлення й готовності педагогічних працівників до діяльності в інклюзивній школі, схарактеризовано особливості компетентнісного підходу до підготовки педагогів у системі освіти США та Канади, здійснено порівняльний аналіз розвитку системи підготовки фахівців у цих країнах.

Констатовано, що система педагогічної освіти США розвивається під впливом законодавчих ініціатив федерального уряду США, що уможлиблює виокремлення етапів її розвитку: I – підготовчий етап, відбувається становлення педагогічної освіти для інклюзивної школи (1954–1974 рр.); II – рух за реформування підготовки педагогічних працівників через включення спеціальних дисциплін до навчального плану підготовки фахівців (1975–1985 рр.); III – рух за стандартизацію педагогічної освіти, що наголошує на відповідальності вчителя

ЗМШ за навчання учнів з інвалідністю (1986–2000 рр.); IV – потреба у висококваліфікованому вчителю, здатному працювати з диверсифікованим контингентом інклюзивної школи (2001–2015 рр.); V – розвиток досліджень для вдосконалення організації педагогічної освіти та управління нею (2015–2018 рр.).

Виокремлено організаційні умови, що сприяють розвиткові системи педагогічної освіти США: законодавча база, що формулює вимоги до педагогічної діяльності в умовах інклюзивної школи; федеральне й недержавне фінансування реформування освіти й програм педагогічної освіти; розроблення стандартів педагогічної освіти; співпраця Департаменту освіти США з відділами освіти штатів, шкільними округами в питаннях інноваційного розвитку педагогічної освіти; постійний моніторинг ефективності програм підготовки й перепідготовки педагогічних працівників США; створення заохочувальних фондів, програм, проведення семінарів, спрямованих на підвищення кваліфікації вчителя.

З'ясовано особливості розвитку педагогічної освіти для забезпечення потреб інклюзивної школи Канади: I – досягнення в підготовці вчителів вважають скромними (1954 – 1959 рр.); II – децентралізація педагогічної освіти складала частину всеохопної модернізації освітньої реформи, що ставила за мету задовольняти ООП «виняткових» учнів (1960 – 1981 рр.); III – перегляд переліку компетентностей вчителя спеціальної освіти, розроблення стандартів освіти, підвищення відповідальності вчителя за всіх учнів у ЗС (1982 – 2009 рр.); IV – актуалізація інклюзивної підготовки вчителів у закладах вищої освіти, зростання вимог до підвищення кваліфікації вчителя. Закони про освіту провінцій і територій містять положення про розвиток ІО, що потребує підготовки педагогічних працівників до професійної діяльності в інклюзивній школі.

Виокремлено системні причини, що гальмують підготовку педагогічних працівників до професійної діяльності в інклюзивній школі Канади: відсутність систематичного плану дій для надання підтримки педагогам ЗМШ, інклюзивної практики для студентів, технологій розроблення індивідуального навчального плану, педагогічних технологій для учнів із різними ООП, демонтажу програм і послуг традиційної спеціальної освіти, що гальмує розвиток ІО. Співіснування двох паралельних систем зумовлює конкуренцію за обмежені ресурси.

Вивчено взаємозв'язок ставлення педагогічних працівників до ідеї інклюзії з наступністю, систематичністю та динамічністю реформування системи освіти США та Канади. Виокремлено чинники, що формують негативне ставлення до ІО: спонтанність і хаотичність інтеграції учнів з інвалідністю, відсутність умов у ЗМШ, неврахування наявності / відсутності необхідної спеціальної підготовки вчителя, відсутність перспективного планування розвитку інклюзивних ресурсів. Чинники, які формують позитивне ставлення педагогічних працівників до ІО: професійна готовність, психологічна готовність, співпраця та співнавчання, наявність досвіду, ретельно виважений процес включення, підтримка адміністрації, створення необхідних умов для супроводу учнів з інвалідністю.

Розкрито взаємозалежність ставлення педагогів до ІО й фактору готовності до професійної діяльності. Схарактеризовано поняття «професійна готовність» як необхідні знання, уміння, упевненість учителя в здатності сприяти навчанню

учнів; «психологічна готовність» – переконання вчителя щодо здатності контролювати власну діяльність, що впливає на ставлення педагога до Ю. Доведено змістову неточність перекладу в українському науковому дискурсі термінів «teacher's efficacy» («ефективність учителя»), «self-efficacy» («самоефективність») та запропоновано послуговуватися поняттями «професійна готовність» і «психологічна готовність». Переклад термінів, що містять корінь «efficacy» («готовність»), уможливить більш глибоке розуміння зарубіжних праць та проведення паралелей із вітчизняними студіями. Диференційовано чотири основні чинники, що формують психологічну готовність учителя до інклюзивної діяльності: майстерність; досвід спостерігача; соціальні переконання в здатності досягти успіху; вияв психічних та емоційних станів, які засвідчують особистісні сильні й слабкі сторони.

Проаналізовано питання компетентнісного підходу в професійній підготовці педагогічних працівників до інклюзивної школи. Професійні компетенції педагогів загальної та спеціальної освіти згуртовані навколо шести модулів й слугують основою для стандартів підготовки педагогічних працівників у всіх штатах США: надання ППС усім учням; створення ефективного освітнього середовища; володіння методами навчання; планування та проектування досвіду навчання для всіх учнів; формувальне оцінювання учнів; професійний розвиток педагога. З'ясовано, що проблему компетенцій (знань, умінь) учителя інклюзивної школи Канади активно розробляють з огляду на вимоги законодавства провінцій та територій. Окреслення освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя інклюзивної школи Канади в деяких провінціях перебуває під впливом досліджень науковців США. У зв'язку зі зміною вимог до успішності учнів з інвалідністю, у Канаді наголошують на необхідності підготовки висококваліфікованих педагогів, які мають освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» або вищий рівень із предмета викладання, рівень «бакалавра» з педагогіки, пройшли повну сертифікацію й демонструють високий рівень знань і вмінь. Проте, на сучасному етапі система педагогічної освіти в Канаді у дев'яти провінціях ґрунтована на спеціальній моделі освіти, що викликає брак «інклюзивного» за змістом навчального матеріалу, проходження студентами практики в школах, де застосовують модель спеціальної освіти.

З'ясовано особливості організації співпраці педагогів загальної та спеціальної освіти, що зумовлене вимогами федерального законодавства до організації інклюзивної школи США. Виокремлено моделі співнавчання: «один учитель навчає – другий допомагає», «паралельне навчання», «альтернативне навчання», «ротаційне навчання», «командне навчання». Сформульовано сутність терміна «співнавчання» («co-teaching»), як динамічної взаємодії двох і більше вихователів / учителів і класу вихованців / учнів для виконання суспільно необхідних завдань освіти й виховання гармонійної особистості. Багатоаспектність терміна засвідчує еволюційну природу та складність цього феномена. Зроблено висновок, що співнавчання предметів фахівцями загальної та спеціальної освіти в інклюзивному класі є особливістю взаємодії двох систем. Осмислення педагогічних джерел Канади дало змогу стверджувати, що поняття

«співнавчання» відрізняється від трактування в науковому дискурсі США, оскільки система загальної та спеціальної освіти Канади залишається відокремленою в більшості провінцій країни.

Подібним у розвитку системи підготовки педагогічних працівників США та Канади виокремлено поєднання теоретичного й практичного складників, практики в школі і дослідницької роботи педагогічної підготовки та багаторівневості систем педагогічної освіти; залежність між цінностями, метою, завданнями політики держави й формулюванням мети, завдань, змісту педагогічної освіти; постійність процесу реформування системи педагогічної підготовки з огляду на динамічні зміни в освітній політиці, підвищення вимог до кваліфікації учителя; активізацію наукових досліджень; на сучасному етапі – реформування системи педагогічної освіти на засадах прагматизму, соціального конструктивізму. З огляду на поступову відмову від категоризації на отримання спеціальних послуг у ЗМШ, зміст навчального плану закладів вищої педагогічної освіти США та Канади охоплює УДН, ДН, концепцію «Реакція на втручання», новітні методи навчання в інклюзивній школі.

Виокремлено відмінності в розвитку педагогічної освіти для забезпечення потреб інклюзивної школи США та Канади: відповідальність ЗМШ США за всіх учнів потребує від учителів загальної та спеціальної освіти володіти спільними компетентностями (США); рекомендаційний характер держаної політики Канади щодо розміщення учнів з інвалідністю в ЗС уповільнює переформатування системи підготовки педагогічних працівників до інклюзивної діяльності; включення окремих дисциплін інклюзивного спрямування до навчального плану (Канада); інтегровані програми підготовки (США); урізання фінансування системи підготовки педагогічних працівників, послаблення вимог до кваліфікації майбутніх учителів, що зумовлена зміною політичного курсу країни (США).

У четвертому розділі – «Організація психолого-педагогічного супроводу дітей з інвалідністю у США та учнів з особливими освітніми потребами в Канаді» – здійснено ретроспективний аналіз розвитку концепції «Реакція на втручання» (далі – «РНВ»), подано генезу розвитку ППС дітей з ООП у системі освіти Канади, розкрито особливості УДН, ДН й формування оцінювання учнів з інвалідністю в системі освіти США та Канади, подано порівняльний аналіз.

Концепція «РНВ» є основним інструментом для реалізації завдань освітньої політики США, що регламентовано Законом «Жодної дитини позаду» (2001 р.). Основою педагогічної моделі «РНВ» послугувала психологічна система супроводу для поліпшення дисципліни та посилення позитивної взаємодії між учителями й учнями. Виокремлено два основні підходи до реалізації «РНВ»: «стандартний протокол» і «розв'язання проблем». Основна відмінність підходів полягає у підходах до планування.

Перетворення концепції «РНВ» на компонент «БРСС», спричинене зростанням вимог до відповідальності школи США за навчання всіх дітей. Обов'язковість використання основних компонентів «БРСС» – багаторівневого підходу, скринінгу, моніторингу й доказових методів, регламентована законом «Кожен учень досягає успіху» (2015 р.). У «БРСС» убачають інструмент

реформування школи США, оскільки її реалізація потребує докорінного переформатування діяльності колективу школи – від підвищення професійності педагогічного колективу до поліпшення управління школою, формування культури взаємозалежності й взаємодії.

Компонентний склад «БРСС», його особливості вможливили виокремлення умов успішної імплементації концепції: регулярне формувальне оцінювання учнів протягом усього навчального року; ухвалення рішень на основі об'єктивних даних; використання високоякісних наукових досліджень для організації освітнього процесу; цілісність інтервенції, що забезпечує чітке виконання запланованих заходів з боку всіх задіяних учасників реалізації концепції; забезпечення постійного професійного розвитку педагогічних працівників і керівників для підвищення рівня володіння необхідними методами, прийомами реалізації «БРСС»; колективний підхід до реалізації концепції, що потребує взаємодії адміністрації школи, усіх працівників закладу освіти, відділів освіти, батьків, опікунів.

Досліджено еволюцію системи надання спеціальних послуг учням з ООП у Канаді. Базована на моделях американських дослідників М. Рейнольдса (M. Reynolds), Е. Діно (E. Deno) «каскадна модель» у системі освіти Канади слугує плануванню навчальних програм для учнів з особливими потребами. «Каскадна модель» розподіляє послуги між ЗМШ (перші чотири рівні) і спеціальними класами / закладами освіти (останні три рівні). Перші чотири рівні – звичайний клас ЗМШ, звичайний клас із консультаціями, додаткове навчання й фахова допомога, звичайний клас і послуги ресурсного кабінету передбачають перебування учнів з особливими потребами в ЗМШ. Останні три рівні – неповний день у спеціальному класі, повний день у спеціальному класі, спеціальна школа / спеціалізована школа-інтернат / школа-лікарня / лікарні й лікувальні центри потребують відокремлення між ступенями. Традиційність медичного підходу до забезпечення особливих потреб «виняткових» учнів нівелює прагнення активістів заборонити «каскадну модель» надання послуг учням з особливими потребами.

На сучасному етапі розвитку ІО Канадський центр досліджень ІО активно поширює «Триблокову модель універсального дизайну навчання» (далі – «ТБМУДН») як національну концепцію організації інклюзивної школи (авторизатори Дж. Кац, М. Порат. Спільним у «БРСС» і «ТБМУДН» виокремлено багатоаспектність концепцій, що охоплює широку низку питань: від створення дружнього колективу школи до ДН, оцінювання учнів та до загальних питань організації школи й управління освітою.

Дослідження особливостей організації освітнього процесу в інклюзивній школі США та Канади вможливило виокремлення УДН, ДН і формувального оцінювання як основних засобів забезпечення індивідуальних потреб усіх учнів у ЗМШ. З'ясована взаємозалежність «БРСС» і ДН: «БРСС» спрямована на ідентифікацію проблем у навчанні всіх учнів, а ДН, пронизуючи всі рівні «БРСС», забезпечує ООП учнів. Диференційований підхід до планування навчання мотивує учнів до осмисленого засвоєння системи знань, умінь і навичок.

Ефективна диференціація освітнього процесу потребує формувального оцінювання успішності учнів. Виокремлено вимоги до поточного оцінювання: співвідношення інструменту оцінювання з навчальним матеріалом; чутливість до несуттєвих змін у навчальному матеріалі й методах навчання, психологічному кліматі, фізичному облаштуванні (зміна місця в класі, подання матеріалу, заміна вчителя / асистента вчителя, час для пояснення); легкість проведення; наявність численних однорівневих еквівалентів, які вможливають щоденне тестування одного й того самого учня; ефективність; заощадливість у виготовленні; негромізdkість стосовно освітнього процесу. З'ясовано, що в 90-х рр. ХХ ст. у США започатковано рух за стандартизацію оцінювання, який очолила Рада керівників освітніх установ. Виокремлено тенденцію до використання різних форм оцінювання як невід'ємну частину освітнього процесу, що поліпшує якість навчання; інтенсивного застосування технічних засобів для проведення оцінювання.

Ухвалення Закону «Кожен учень досягає успіху» (2015 р.) завершує період «показника успішності учнів за рік», який був покликаний забезпечити реформування школи США, відмінено вимогу складання оцінювання всіма учнями, відповідальність за розробку стандартів оцінювання передано відділам освіти штатів і місцевим відділам освіти.

Виокремлено основні подібні й відмінні тенденції в організації ППС учнів у США та Канаді. Спільними вважаємо: орієнтацію на ідеї соціального конструктивізму для організації освітнього середовища, що вимагає пристосування середовища до потреб учнів з інвалідністю; рух від надання спеціальних освітніх послуг за допомогою каскадної моделі, що асоціюється з моделлю спеціальної освіти до використання багаторівневих моделей забезпечення ООП учнів у ЗМШ; постійний пошук шляхів підвищення якості освіти всіх учнів; прагнення суспільства до визнання індивідуальних потреб, що акцентує увагу на ранній ідентифікації й втручанні; використання універсального дизайну навчання, диференційованого навчання і формувального оцінювання для підвищення успішності усіх учнів; використання інформаційно-комунікаційних технологій, технічних засобів навчання, що полегшують процес ДН й оцінювання; збільшення участі батьків і дитини в розробленні індивідуального навчального плану, залучення партнерських організацій, прийняття спільної відповідальності за освітній процес. Попри наявність подібних тенденцій розвитку ІО у США та Канаді виокремлено певні відмінності, які пояснюються рівнем імперативу включення дітей з інвалідністю в ЗМШ: надання ППС усім учням у ЗМШ (США) та рекомендаційний характер розміщення дітей з особливими освітніми потребами в ЗМШ у Канаді (крім провінції Нью-Брансуїк та трьох територій). У Канаді спостерігаємо поступовий відхід від використання медичної моделі для діагностики інвалідності.

У п'ятому розділі – «Особливості функціонування інклюзивної освіти в Україні» – схарактеризовано досвід організації та розвитку ІО в Україні, виокремлено етапи розвитку ІО, визначено проблеми впровадження ІО в Україні та новаторську діяльність щодо організації інклюзивного середовища,

сформульовано рекомендації щодо творчого використання конструктивних ідей досвіду США та Канади для розвитку ІО в Україні.

Поступальні кроки в Україні на шляху до розбудови інклюзивної школи простежено в низці ініціатив, які сприяють збільшенню кількості дітей з ООП у ЗМШ: спрямування цільової освітньої субвенції на ІО; створення інклюзивно-ресурсних центрів, директорату інклюзивної та позашкільної освіти, відділу наукового й навчально-методичного забезпечення змісту корекційної та ІО в Інституті модернізації змісту освіти, розроблення навчально-методичного забезпечення; співпраця з донорськими організаціями; проведення пілотних науково-педагогічних експериментів.

Виокремлено два етапи розвитку ІО в Україні. Ратифікація Конвенції ООН «Про права дитини» (1991 р.) започатковує перший – соціальний етап, що тривав до 2008 р. Пріоритетна турбота про дитину стала домінантою соціальної політики, що передбачає комплекс заходів із реалізації законодавства для надання низки соціальних послуг. Ухвалення Закону України «Про загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року» та Закону України «Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї» маркує перехід від соціальної моделі розвитку ІО до правової моделі ІО в Україні (2009–2017 рр.). Розвиток ІО схарактеризований як інтенсивний правовий етап, спрямований на захист і забезпечення повної реалізації всіма особами з інвалідністю прав людини й основоположних свобод. Законодавчу базу ІО в Україні (понад 150 законодавчих актів), які ухвалено із 1991 до 2017 рр. систематизовано в навчально-довідковому виданні «Інклюзивна освіта в Україні: нормативно-правові акти» у співавторстві з А. І. Кузьмінським.

З'ясовано, що формування законодавчої й нормативно-правової бази ІО є однією з важливих умов, яка оптимізує розвиток інноваційної, дитиноцентрованої системи освіти. Документи законодавчої й нормативної бази вможливають створення необхідних умов для реалізації конституційних прав особам з ООП. Попри складні економічні умови, що гальмують заходи зі створення інклюзивного середовища, помітна тенденція до збільшення кількості дітей з ООП, інтегрованих до ЗМШ.

Виокремлено організаційні умови активізації розвитку ІО, що передбачають удосконалення нормативно-правової бази, створення умов для безперешкодного доступу дітей з ООП до закладів освіти, починаючи з дошкільних, збереження єдиного освітнього простору, розроблення організаційно-методичного забезпечення, узгодження системи освітньої роботи з потребами дитини, сім'ї, підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП, співпраця педагогів загальної та спеціальної освіти, що актуалізує розроблення дієвих механізмів їхньої взаємодії, моніторинг реалізації інклюзивних ініціатив, перспективне планування заходів із розбудови інклюзивного середовища, координація діяльності міністерств, відомств, громадських організацій.

Попри успіхи, існує низка перешкод на державному, галузевому, регіональному рівні, які не змінюються протягом усього періоду накопичення

інклюзивного досвіду в Україні. Перешкоди на *державному* рівні зв'язані з недосконалістю законодавчої бази, зокрема відсутністю окремого закону щодо розвитку ІО, який би систематизував усі вимоги до організації інклюзивного навчання; ставленням владних структур до освіти як до «витратної», а не інвестиційної частини державного бюджету; відсутністю фіксованої суми видатків на впровадження ІО, що ускладнює стабільність реалізації державних програм; надмірною централізованістю системи управління освітою.

На *галузевому* рівні перешкоди полягають у неналежному рівні координації дій Міністерства освіти і науки, Міністерства праці і соціальної політики, Міністерства охорони здоров'я в процесі реформування інтернатних закладів; недосконалості механізмів ефективної міжвідомчої взаємодії та координаційних органів на центральному й регіональному рівнях із зазначених питань; недостатній рівень залучення до діяльності представників громадських організацій; неналежне теоретичне підґрунтя і відсутність експериментальної перевірки доцільності заходів.

Перешкодами на *регіональному* рівні є: низький рівень психолого-педагогічної підготовки педагогів, мотивації до роботи з дітьми з ООП, наявний страх, бажання уникнути педагогічної діяльності в умовах інклюзивного класу; непристосованість інфраструктури до особливих потреб осіб з інвалідністю: недоступність або обмежена доступність навчальних закладів, об'єктів соціального призначення; брак ефективної системи моніторингу й контролю якості освіти, погіршення якості навчальної літератури та критичний брак передових технологій в освітньому секторі; недостатня кількість фахівців для надання ефективного психолого-медико-педагогічного супроводу; недосконалість окреслення положень асистента вчителя інклюзивного класу; велика наповнюваність класу.

Узагальнення наукового пошуку уможливило виявлення конструктивного американського й канадського науково-практичного досвіду й обґрунтування рекомендацій щодо його використання в розбудові системи ІО в Україні. Розроблені рекомендації обґрунтовуються за напрямками – законодавчим, організаційно-управлінським, науково-методичним.

Законодавчий напрям передбачає систематизацію нормативно-правових актів в єдиний закон «Про освіту осіб з інвалідністю» для уніфікації термінологічного апарату, уникнення колізій, поліпшення механізмів реалізації державних програм, фінансування освітніх послуг; створення комітету із захисту прав дітей на якісну освіту; збільшення державної частки в структурі фінансування освіти.

Для *організаційно-управлінського* напрямку змін доцільним є налагодження механізмів взаємодії відповідних міністерств; удосконалення співпраці Міністерства освіти і науки і регіональних відділів освіти з громадськими організаціями; посилення поінформованості населення про чинне міжнародне й вітчизняне законодавство у сфері ІО; підсилення значущості професії вчителя; ліцензування магістерських програм із підготовки фахівців щодо захисту прав дітей у сфері освіти; підвищення правосвідомості громадян; розроблення положення про діяльність комітету захисту прав дітей на освіту; уведення у

відділах освіти посади представника комітету із захисту прав осіб з інвалідністю на освіту; удосконалення статистичного збору інформації щодо освітніх потреб дітей з інвалідністю; формування стандартів підготовки педагогів, керівників освіти на основі професійних стандартів США та Канади.

Рекомендації щодо *науково-методичного* напрямку охоплюють: удосконалення структури й змісту освітніх програм підготовки педагогів на засадах науковості; розроблення кваліфікаційної характеристики педагога Нової української школи на основі компетентнісного підходу; включення інклюзивної компетентності до складу професійної компетентності підготовки майбутніх педагогів; стимулювання доказових досліджень, проведення експериментів щодо імплементації ІО у всіх областях України; організацію науково-практичних конференцій усіх рівнів із питань підготовки педагогічних працівників для інклюзивної школи, поширення передового досвіду США та Канади; розроблення науково-методичного забезпечення освітнього процесу інклюзивної школи з урахуванням стандартів універсального дизайну; використання багаторівневої системи супроводу для залучення дітей з інвалідністю в освітній процес ЗМШ за місцем проживання й для покращення дисципліни в класі й школі; відхід від «медичної моделі інвалідності», що потребує обов'язкової класифікації та ярликування дітей для надання індивідуального ППС.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження тенденцій розвитку ІО у США та Канаді, що охоплює період із 1954 р. до 2018 р., уможливило зробити такі **висновки**:

1. Бібліографічний аналіз проблеми розвитку ІО у США та Канаді дав можливість систематизувати дослідження науковців США, Канади й України за такими напрямками: сутність підходів, світоглядних концепцій, теорій, що слугують теоретичною основою для реформування системи освіти з огляду на інклюзивні цінності; соціально-правові передумови становлення й розвитку ІО США та Канади (законодавчий аспект); генеза педагогічної підготовки фахівців у системі ІО США та Канади; сутність організації ППС дітей з ООП; особливості розвитку ІО в Україні.

Схарактеризовано базовий понятійно-категорійний апарат дослідження за двома групами: тенденція – розвиток – тенденції розвитку; освіта – інклюзія – ІО – діти з інвалідністю (США) – діти з особливими освітніми потребами (Канада). У законодавчих актах США відсутнє тлумачення ІО, натомість послуговуються терміном «найменш обмежувальне середовище». Із 1986 р. під впливом «Ініціативи загальної освіти» ІО тлумачать як зобов'язання надавати максимально можливі освітні послуги кожній дитині в школі, класі, а переміщення учнів з інвалідністю до спеціальних класів, школи або інше вилучення із загальноосвітнього середовища відбуваються лише тоді, коли учень потребує надзвичайно складного супроводу.

ІО в Канаді вважається порівняно новим явищем, яким оперують стосовно освіти учнів, які мають ООП. Відсутнє усталене тлумачення понять «інклюзія»,

«ІО», оскільки в Канаді у 9 провінціях відсутній законодавчий імператив щодо включення учнів з ООП у ЗС. Законодавчі документи провінцій та територій по-різному трактують категорії, що стосуються сфери ІО. З іншого боку, невизначеність і багатокомпонентність дефініції «ІО», дають підстави говорити про різні види інклюзії, що створює перешкоди на шляху реалізації інклюзивних стратегій, гальмує процес формування інклюзивного освітнього середовища.

2. Концепція дослідження ґрунтується на комплексі методологічних підходів, базових ідей і теорій. У межах загальнонаукової методології використано: гуманістичний, системний, аксіологічний, компетентнісний, особистісно орієнтований, синергетичний, культурологічний, міждисциплінарний і порівняльний підходи. Науковий пошук на різних етапах дослідження вибудований за принципами історизму, науковості й цілісності, комплексного використання методів дослідження, об'єктивності, послідовності й узгодженості.

З'ясовано сутність реформування системи освіти США та Канади, що полягає в забезпеченні соціальної справедливості шляхом запровадження ІО; створенні необхідних умов для включення всіх дітей з інвалідністю в систему дошкільної, загальної та вищої освіти. Установлено основні чинники, що сприяють реформуванню освіти: віра в те, що всі учні здатні досягти успіху; обґрунтування інвалідності «як чинника тривалої бідності»; активна позиція громадських діячів; активність батьків, які борються за права дітей навчатися за місцем проживання; діяльність лобістських груп і професійних організацій; політична воля уряду; постійне оновлення законодавчої бази ІО; належне ресурсне забезпечення реалізації державної політики в галузі ІО; систематичний контроль і моніторинг реалізації рішень законодавчих актів; децентралізація функцій управління; координація діяльності органів виконавчої влади; верховенство права в розв'язанні проблем судовим шляхом; створення комісій із прав людини; систематичний збір інформації про стан розвитку ІО на національному рівні; фінансування дослідницьких установ; застосування «доказових методів» для підвищення якості навчання всіх учнів.

Особливостями впливу реформування на розвиток ІО США та Канади є: модернізація систем освіти на основі ставлення до людини як до вищої цінності (створення дитиноцентрованої шкільної системи); залучення батьків або опікунів учнів до оцінювання, ідентифікації та розміщення учнів; право батьків на оскарження рішень, пов'язаних з ідентифікацією учнів; відповідальність закладів освіти, органів управління освітою штатів, провінцій та територій за забезпечення доступу до якісної освіти дітям з інвалідністю; наявність стратегічного планування розвитку шкіл; високі стандарти успішності для учнів з ООП; збільшення кількості учнів з інвалідністю в ЗМШ; забезпечення раннього оцінювання і втручання; наявність індикаторів для вимірювання й оцінювання результатів успішності; навчально-методичне забезпечення освітнього процесу; використання «РНВ», «БРСС», універсального дизайну та диференційованого навчання й оцінювання; професійна співпраця фахівців; постійне підвищення кваліфікації персоналу; удосконалення стандартів підготовки вчителів і керівників освіти в напрямі вимог інклюзивного навчання; зменшення норми

наповнюваності класу для запобігання професійному вигоранню вчителів.

3. На підставі аналізу тенденцій розвитку державної політики щодо ІО у США диференційовано п'ять основних етапів: I – етап активного соціально-правового руху за рівні права на освіту (1954–1974 рр.); II – інтеграція дітей з інвалідністю до ЗМШ через мейнстримінг (1975–1985 рр.); III – «Ініціатива загальної освіти» (1986–2000 рр.); IV – відповідальна ІО (2001–2014 рр.); V – якісна ІО (2015–2018 рр.). Виокремлено низку притаманних їм тенденцій: I етап – масові позови до суду батьків для з'ясування питання про принципи рівного доступу до освіти дітей з інвалідністю; II етап – вимога надавати дітям з інвалідністю освіту в ЗМШ – з одного боку; з іншого – відокремленість загальної та спеціальної освіти; повільна інтеграція дітей з інвалідністю до ЗМШ; III – визнання двох паралельних систем освіти (масової та спеціальної) неконституційним; IV – включення дітей з інвалідністю до системи національного оцінювання й відповідальність шкіл за реалізацію права учнів з інвалідністю на якісну освіту; V – послаблення федерального контролю щодо вимог стандартизації, повернення контролю за освітою урядам штатів і місцевим органам управління освітою.

Виокремлено етапи розвитку ІО в більшості провінцій Канади: I – сегрегація дітей із порушеннями (1954–1959 рр.); II – модель спеціальної освіти – рух за інтеграцію (1960–1981 рр.); III – інтеграція – рух за інклюзію (1982–2009 рр.); IV – правовий етап (2010–2018 рр.). Окреслено особливості кожного етапу: I – рух за деінституалізацію, актуалізовано питання освіти для дітей із порушеннями; II – панує переконання про рівність можливостей усіх дітей в отриманні освітніх послуг, що сприяє розширенню спеціальних (відокремлених) освітніх послуг для дітей з ООП, попри успіхи в розробленні законодавства дітей з ООП ігнорують; III – етап інтеграції або рух за інклюзію – рекомендація розміщувати учнів з ООП у класі типової, масової школи в колективі однолітків протягом певного часу; IV – ратифікація Канадою Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» (2010 р.) – особи з інвалідністю набувають статусу суб'єктів права, що нівелює статус отримувача соціальних послуг. У кожній провінції та території ухвалено «інклюзивні» законодавчі акти.

4. Дослідження генези підготовки педагогічних працівників для системи ІО США та Канади дало змогу виявити її особливості: розвиток системи підготовки педагогічних працівників залежить від законодавчої бази в галузі ІО; виокремлені етапи розвитку системи підготовки педагогічних працівників корелюють з етапами розвитку ІО. У США I етап – становлення педагогічної освіти для інклюзивної школи (1954–1974 рр.); II – включення спеціальних дисциплін до навчального плану підготовки фахівців (1975 –1985 рр.); III – рух за стандартизацію педагогічної освіти, що полягає у відповідальності вчителя ЗМШ за навчання учнів з інвалідністю (1986–2000 рр.); IV – потреба у висококваліфікованому вчителіві, який задовольнить потреби диверсифікованого контингенту ЗМШ (2001–2014 рр.); V – на тлі зниження ролі федерального уряду в управлінні освітою урізання фінансування системи підготовки педагогічних працівників потребує подальшого вивчення з огляду на неусталеність політичного

курсу США (2015–2018 рр.). У Канаді розвиток педагогічної освіти в кожній юрисдикції має низку особливостей, оскільки 10 канадських провінцій і 3 території мають повноваження самостійно ухвалювати законодавчі акти в галузі освіти; спільною рисою для всіх провінцій і територій є вплив філософії есенціалізму, переніалізму, концепції біхевіоризму. Виокремлені тенденції розвитку педагогічної освіти Канади: I – усвідомлення значущості педагогічної освіти, збільшення терміну підготовки педагогічних працівників від одного до двох років (1954–1959 рр.); II — реформування системи педагогічної освіти з огляду на необхідність реалізації цілей освіти – забезпечувати ООП «виняткових» учнів; численні доповіді аналізують питання підготовки вчителів середніх шкіл, формують новий образ учителя не як передавача знань, а як «відповідальної і творчої особистості, кваліфікованого фахівця», розвиток системи вищої педагогічної освіти (1960–1981 рр.); III – започатковано рух за ІО, що потребує модернізації системи педагогічної освіти, розширення переліку компетентностей учителя спеціальної освіти, оскільки лише вчитель спеціальної освіти відповідає за учнів з ООП (1982–2009 рр.); IV – забезпечення диверсифікованих потреб учнів у ЗС, що акцентує право на освіту (2010–2018 рр.). Зафіксовано тенденцію до розвитку педагогічної освіти для забезпечення ООП учнів на тлі мультикультуралізму; невизначеність щодо рівня інклюзії учнів з особливими потребами уповільнює розроблення змісту інклюзивних навчальних дисциплін.

Система професійної підготовки фахівців у США та Канаді є феноменом, якому властива чутливість до постійних змін у вимогах до формування особистості фахівця, здатного реалізовувати інклюзивні цінності. Провідна умова успішної реалізації ІО США та Канади – системна перебудова всіх компонентів освітнього процесу інклюзивної школи. Зміни передбачають модифікацію діяльності вчителя, що потребує розподілу повноважень і спільної відповідальності за навчальні результати учнів для виконання суспільно необхідних завдань освіти і виховання гармонійної особистості. Важливими умовами, що гарантують дотримання закладами вищої освіти США та Канади високого рівня підготовки педагогічних працівників, є державне фінансування закладів освіти; уживання адміністративних заходів щодо забезпечення рівності освітніх можливостей; активізація наукових досліджень; постійне оновлення стандартів педагогічної освіти; зв'язок шкіл із закладами вищої освіти й професійними громадськими організаціями.

5. Досліджено практику організації ППС дітей з інвалідністю у США та дітей з ООП у системі освіти Канади. Рівень імперативу навчання дітей з інвалідністю / дітей з ООП у ЗМШ пояснює відмінності в організації ППС таких дітей у цих країнах. Основним інструментом для забезпечення всіх учнів безкоштовною, доцільною державною освітою в ЗМШ США визнана концепція «Реакція на втручання», що рекомендована до використання Законом «Кожен учень досягає успіху» (2015 р.) під назвою «Багаторівнева система супроводу» («БРСС»). Багатогранність концепції вимагає володіння доказовими методами втручання, знання багаторівневих моделей, скринінгу, моніторингу динаміки навчальних результатів, систематичного, безперервного управління втручанням, підтримки на

всіх рівнях керівництва школою та скоординованих зусиль усього колективу.

Установлено, що з 1980-х років у більшості провінцій Канада реалізує ІО за допомогою інтеграції. Психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами в системі освіти Канади базується на каскадній моделі, що асоціюється із моделлю спеціальної освіти. Каскадна модель охоплює надання послуг учням з ООП у звичайному класі й закінчується наданням послуг у спеціалізованому лікувальному закладі.

На початку ХХІ ст. для надання ППС в інклюзивному класі Канади активно адаптують американську концепцію «Реакція на втручання». Закцентовано увагу на обов'язковому попередньому вивченні особливостей усіх учнів класу для ефективного планування освітнього процесу, що зважає на потреби всіх учнів. Попереджено про недопустимість орієнтації на середній рівень учнів у розробленні індивідуального навчального плану. Передбачене широке використання технічних засобів навчання, оцінювання, ефективного використання фізичного простору. Нині Канадський центр досліджень ІО проводить активну роботу з поширення «Триблокової моделі універсального дизайну навчання» як національної концепції в межах сприяння розвитку ІО. Модель містить три взаємопов'язані блоки: соціальне та моральне навчання, інклюзивні методи навчання та система й структури.

б. Виявлено спільне й відмінне в тенденціях розвитку ІО у США та Канаді. Спільні цінності, базовані на політичних традиціях англо-американської демократії, сприяли розвиткові цих країн в одному політичному руслі до 1960-х років. Із 1960-х років канадська й американська освіта почали розвиватися в дещо різних напрямках. У зв'язку з політичними, соціально-економічними, культурними передумовами, розвиток правової моделі ІО в Канаді в більшості провінцій розпочався після ратифікації Канадою Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» (2010 р). Виокремлено подібне в тенденціях розвитку ІО: залежність розвитку ІО від активного соціально-політичного руху за рівність можливостей і справедливості суспільного буття, законодавчого, педагогічного й фінансового чинників; збільшення кількості дітей з інвалідністю; орієнтація на ідеї соціального конструктивізму для організації освітнього середовища, що вимагає пристосування середовища до потреб учнів з інвалідністю; еволюція понятійно-категорійного апарату ІО США та Канади; розроблення стандартів компетентностей персоналу та кваліфікації працівників закладів освіти секундарної ланки; еволюція функцій педагогів з огляду на диверсифікований контингент учнів ЗМШ; рух від надання спеціальних освітніх послуг за допомогою каскадної моделі, що асоціюють із моделлю спеціальної освіти, до використання багаторівневих моделей забезпечення ООП учнів у ЗМШ; застосування формувального оцінювання навчальних досягнень учнів як основного інструменту в збиранні даних; переосмислення норми наповнюваності класу для запобігання професійному вигоранню вчителів; постійний пошук ефективних шляхів забезпечення ППС дітей з інвалідністю; створення спеціальних державних структур, що контролюють провадження інклюзивної освітньої політики; удосконалення реалізації правової моделі ІО; підвищення

економічного розвитку країн для поліпшення стану освітньої галузі, комерціалізація й приватизація освіти. Організація й управління школою базуються на спільній відповідальності всього педагогічного колективу, учнів, батьків, партнерів школи, громади за рівень інклюзивності освітнього середовища. Ефективність управління визначають за вмінням окреслювати напрям розвитку закладу освіти, розвивати потенціал школи для розбудови інклюзивного середовища, модернізувати ЗМШ для втілення інклюзивних принципів. Спільними чинниками, що забезпечують реалізацію ІО, слугують необхідні ресурси, консультативні послуги, спільне планування, готовність учителів, ставлення, спостереження за процесом навчання й обговорення.

Виокремлено відмінні тенденції: у США під впливом імперативу включення дітей з інвалідністю до ЗМШ виявлено стійку тенденцію до реалізації державної політики в руслі правової парадигми, в аспекті розвитку законодавчої бази ІО: із 1954 до 2015 рр. розвиток законодавчої бази в галузі ІО США відображає зростання федерального впливу; після ухвалення Закону «Кожен учень досягає успіху» (2015 р.) зафіксовано зменшення федерального впливу й делегування відповідальності за організацію інклюзивної школи урядам штатів і місцевим органам управління освіти; наявність законодавчого імперативу розміщення учнів з інвалідністю в ЗМШ; спільна відповідальність учителів за учнів з інвалідністю.

У Канаді виокремлено такі відмінні тенденції: рекомендаційний характер розміщення дітей з ООП у ЗМШ (крім провінції Нью-Брансуїк та трьох територій); виважений підхід до об'єднання системи загальної та спеціальної освіти; фінансування школи на рівні провінції, що дає змогу забезпечити справедливе фінансування ППС; удосконалення законодавчої бази ІО під впливом ратифікації Канадою Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» (2010 р.); поступова відмова від використання медичної моделі для діагностики інвалідності; розвиток педагогічної освіти для забезпечення ООП учнів переважно відбувається на тлі мультикультуралізму; моделі співпраці всіх учасників освітнього процесу для надання своєчасного ППС учням з ООП розробляються на основі наукових концепцій США; уведення окремих дисциплін спеціальної освіти в план підготовки педагогічних працівників.

7. На основі узагальнення наукових джерел підготовлено періодизацію розвитку ІО України ((I – соціальний етап (1991–2008 рр.), II – правовий етап (2009–2017 рр.)); виокремлено провідні тенденції розвитку ІО в Україні: удосконалення законодавчої бази ІО для реалізації конституційних прав осіб з ООП; активізація діяльності всіх соціальних інституцій для посилення уваги суспільства до проблем ІО; удосконалення професійно-педагогічної підготовки викладачів на засадах забезпечення соціальної справедливості й рівності всіх учнів, унаслідок чого помітне поступове збільшення дітей з інвалідністю в ЗМШ.

8. Вивчення досвіду США та Канади з розвитку ІО в порівнянні з вітчизняним дало змогу сформулювати перспективні шляхи вдосконалення процесу розвитку ІО України на державному, галузевому й регіональному рівнях.

На державному рівні доцільною для наслідування є послідовність судової гілки влади в окресленні вимог до надання дітям з інвалідністю доступу до якісної

освіти, в забезпеченні виконання Конституції, що забороняє відмовляти в наданні освітніх послуг дітям через неналежне фінансування, та виконання судом основної функції захисту прав людини. Запропоновано систематизувати всі нормативно-правові акти в єдиний Закон «Про освіту осіб з інвалідністю», у якому всі регламентовані вимоги законодавства мають чітко розроблені фінансові механізми для реалізації поставлених завдань. Постійне оновлення законодавчої бази повинно відбуватися на основі принципу доказовості, що базуються на результатах моніторингу кількох пілотних проектів у різних регіонах країни.

На *галузевому* рівні варто забезпечити співпрацю відповідних міністерств та регіональних відділів освіти з громадськими організаціями для розв'язання завдань ІО. Важливим інструментом реалізації інклюзивної політики держави вважаємо заходи щодо забезпечення публічного доступу до соціально значущої інформації про розвиток ІО: посилення поінформованості населення про вимоги чинного законодавства до організації ІО, удосконалення правосвідомості громадян шляхом видання правової енциклопедії для дітей і батьків, збірників законодавчих актів і нормативних документів України, міжнародних правових документів з питань соціально-правового захисту дітей; розроблення заходів щодо поширення інформації та популяризації положень Конвенції ООН «Про права дитини»; залучення провідних юристів і фахівців із правознавства до підготовки і ведення постійних рубрик в засобах масової інформації.

Важливими чинниками удосконалення ІО в Україні є створення комітету із захисту прав дітей на освіту; активізація ліцензування магістерських програм з підготовки фахівців для виконання завдань щодо захисту їхніх прав у сфері освіти; уведення в кожному відділі управління освітою посади представника комітету із захисту прав людини на освіту; удосконалення статистичного супроводу в частині формування рекомендацій щодо раціонального використання ресурсів та оцінювання ефективності діяльності освітньої сфери шляхом розширення системи статистичних показників; розв'язання проблеми поліпшення фінансування освіти; збільшення державної частки в структурі фінансування освіти, що забезпечить рівномірність розподілу коштів у межах регіонів.

На *регіональному* рівні необхідно залучати представників регіональних «комітетів доступності» до розгляду питань, зв'язаних із доступністю для осіб з інвалідністю до об'єктів соціальної, архітектурної, транспортної інфраструктури, інформаційного середовища; моніторити стан виконання таких вимог; запроваджувати багаторівневу систему супроводу дітей з ООП, яку називають дієвим інструментом модернізації освіти США та Канади; оновлювати систему підготовки педагогічних працівників; включити інклюзивну компетентність до складу професійної компетентності; організувати освітній процес за допомогою диференційованого навчання; використовувати оцінювання як інструмент вивчення динаміки поліпшення успішності всіх учнів; забезпечувати підготовку управлінців нового покоління.

Проведене дослідження не вичерпує висвітлення всіх аспектів, зв'язаних із питаннями теорії і практики ІО у США та Канаді. Подальшого вивчення потребують питання взаємодії педагогів ЗМШ та спеціальної освіти в Україні,

розроблення стандартів підготовки вчителів до педагогічної діяльності на засадах компетентнісного підходу з урахуванням вимог до розвитку ІО в Україні, умови для впровадження багаторівневої системи ППС, що вможливило забезпечення ООП усіх дітей у системі освіти України.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Бондар Т. І. Інклюзивна освіта у США та Канаді: тенденції розвитку: [моногр.]. Черкаси: видавець Третяков О. М., 2018. 511 с.
2. Bondar T. Ukraine: Current Tendencies in Inclusion. *American Journal of Educational Research*. 2014. Vol. 2, № 12 В. Р. 22–27.
3. Bondar T. I. Developing and Implementing the Inclusive Policy in Ukraine and the US Legislature. *Вісник Черкаського університету: наук. журн. Сер.: Педагогічні науки*. Черкаси, 2014. № 34 (327). С. 7–11.
4. Бондар Т. І. Взаємодія спеціальної та загальної освіти: досвід США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: наук. журн. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2014. Вип. 34. С. 42–45.
5. Бондар Т. І. Інклюзивна освіта: гуманістичність державної політики США. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ: Гнозис, 2014. Дод. 4 до вип. 31, т. II (10). С. 167–174.
6. Бондар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. II (14), Issue 27. Р. 20–24.
7. Бондар Т. І. Теоретичні засади реалізації концепції інклюзивної освіти. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. II (18), Issue 37. Р. 41–44.
8. Бондар Т. І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журн.* Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. № 7 (41). С. 153–162.
9. Бондар Т. І. Етапи розвитку інклюзивної освіти у США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: наук. журн. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2015. Вип. 37. С. 16–19.
10. Бондар Т. І. Стратегії реалізації в Україні права на вищу освіту молоді з особливими потребами. *Вісник Черкаського університету: наук. журн. Сер.: Педагогічні науки*. Черкаси, 2015. № 1 (334). С. 15–25.
11. Бондар Т. Генеза педагогічної підготовки вчителів США для інклюзивної школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки: наук. журн. Сер.: Педагогічні науки*. Луцьк, 2016. № 1 (303), т. II. С. 91–98.
12. Бондар Т. І. Готовність учителя ЗНЗ США до реалізації інклюзивної освіти. *Вісник Черкаського університету: наук. журн. Сер.: Педагогічні науки*. Черкаси, 2016. № 11. С. 65–72.

13. Бондар Т. І. Доказова реформа в США: шлях до інклюзивної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*: зб. наук. праць. Сер.: Педагогічні науки. Глухів, 2016. Вип. 32. С. 114–120.
14. Бондар Т. І. Освітній простір у науковому доробку Н. В. Касярум й О. П. Савченко. *Вісник Черкаського університету*: наук. журн. Сер.: Педагогічні науки. Черкаси, 2016. № 6. С. 7–12.
15. Бондар Т. І. Супровід навчання студентів з обмеженими можливостями здоров'я в системі вищої освіти США. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*: зб. наук. праць. Сер.: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2016. № 47. С. 148–154.
16. Бондар Т. І. Тенденції в дослідженні ставлення педагогів до інклюзивної освіти в США. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць [Херсонський державний університет]. Херсон, 2016. Вип. LXX, т. 1. С. 7–11.
17. Бондар Т. І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти в Канаді: законодавчий аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету*: зб. наук. праць. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2016. Вип. 1 (38). С. 51–54.
18. Бондар Т. І. Інклюзивна компетентність педагогічних працівників у США. *Науковий вісник Ужгородського університету*: зб. наук. праць. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2016. Вип. 2 (39). С. 30–34.
19. Бондар Т. Особливості фінансування інклюзивної освіти в Канаді. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 22 (1–2017), ч. 1. С. 20–25.
20. Бондар Т. Тенденції розвитку системи оцінювання в інклюзивній освіті США. *Молодь і ринок*: щомісячн. наук.-пед. журн. Дрогобич, 2017. № 5 (148). С. 100–105.
21. Бондар Т. І. Інклюзивна освіта Канади: понятійно-категорійний апарат. *Науковий вісник Ужгородського університету*: зб. наук. праць. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2017. Вип. 1 (40). С. 27–30.
22. Бондар Т. І. Стандартизація підготовки управлінських кадрів системи середньої освіти США: генеза. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*: зб. наук. праць. Сер.: Педагогічні науки. Чернігів, 2017. Вип. 144. С. 138–142.
23. Бондар Т. І. Чинники розвитку інклюзивної освіти в Канаді. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць [Херсонський державний університет]. Херсон, 2017. Вип. LXXV, т. 1. С. 17–23.
24. Бондар Т. Реалізація інклюзивної моделі освіти в Канаді. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*: зб. наук. праць. Сер.: Педагогічні науки. Миколаїв, 2018. Вип. 1 (60). С. 32–37.
25. Бондар Т. І. Еволюція системи супроводу учнів з особливими освітніми потребами: досвід Канади. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць [Херсонський державний університет]. Херсон, 2018. Вип. LXXX, т. 2. С. 11–17.
26. Бондар Т. І. Сутність поняття «тенденції» у контексті розвитку вітчизняної інклюзивної освіти. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy*

and Psychology. Budapest, 2018. VI (64), Issue 154. P. 11–15.

Опубліковані праці апробаційного характеру

27. Бондар Т. И. Актуальность развития инклюзивного образования в Украине. *Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе*: материалы 5-й междунар. науч.-практ. конф. (Махачкала, 25 июля 2014 г.). Махачкала: НИЦ «Апробация», 2014. С. 9–11.

28. Бондар Т. І. Інклюзивна компетентність: сутність і структура. *Евристична освіта у суспільстві нових соціальних та особистісних цінностей*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Суми, 13–14 лист. 2014 р.). Суми, 2014. С. 10–14.

29. Бондар Т. І. Правові передумови розвитку спеціальної освіти в США. *Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук*: матеріали IV всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Дніпропетровськ, 15 липня 2014 р.). Дніпропетровськ, 2014. Ч. 1. С. 110–113.

30. Бондар Т. І. Принципи «Закону про освіту осіб з вадами» у США. *Викладач і студент: умови особистісно-професійного зростання*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Черкаси, 22–23 трав. 2014 р.). Черкаси, 2014. С. 138–140.

31. Бондар Т. І. Соціально-педагогічні умови розвитку інклюзивної освіти в США. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: матеріали Дніпропетровської сесії III всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Дніпропетровськ, 29 лист. 2014 р.). Дніпропетровськ, 2014. Ч. 1. С. 13–16.

32. Бондар Т. І. Сутність поняття «виняткові діти» у педагогіці США. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання*: матеріали Кіровоградської сесії III всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Кіровоград, 16 трав. 2014 р.). Кіровоград, 2014. С. 86–88.

33. Bondar T. Teaching English to Children with Learning Disabilities. *Tesol Ukraine: New Vistas of Research and Teaching*: proceedings of XX Tesol Ukraine International Conference (April 29–30, 2015). Cherkasy, 2015. P. 35–36.

34. Бондар Т. І. Ретроспективний аналіз мейнстрімінгу в освіті США. *Сучасні соціально-гуманітарні дискурси*: матеріали V всеукр. наук.-практ. конф. (Дніпропетровськ, 21 берез. 2015 р.). Дніпропетровськ: ТОВ «Інновація», 2015. Ч. III. С. 91–95.

35. Бондар Т. І. Спеціальна освіта в Канаді: історія розвитку. *Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук*: матеріали V всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Дніпропетровськ, 28 серп. 2015 р.). Дніпропетровськ, 2015. Ч. I. С. 110–114.

36. Бондар Т. І. Сучасний університет як чинник розвитку інклюзивного суспільства. *Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 11 верес. 2015 р.). Одеса, 2015. Ч. I. С. 6–10.

37. Бондар Т. І. Центри інклюзивної освіти у ВНЗ України: реалізація права на вищу освіту молоді з особливими потребами. *Вища школа: сучасні тенденції розвитку*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Черкаси, 24 квіт. 2015 р.). Черкаси, 2015. С. 17–20.

38. Bondar T. I. Preparing Teachers for Inclusive Classroom in Ukraine. *Stav, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej práce: zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-praktická konferencia (Sládkovičovo, 28 – 29 októbra 2016 p.)*. Sládkovičovo, 2016. S. 15–17.

39. Бондар Т. Особливості розвитку педагогічної освіти США: історична ретроспекція. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір: матеріали I міжнар. наук.-практ. конф. (Луцьк, 3–5 черв. 2016 р.)*. Луцьк, 2016. Т.1. С. 47–52.

40. Бондар Т. І. Готовність викладача до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти ВНЗ України. *Управлінсько-педагогічні аспекти професійної діяльності викладача вищої школи: матеріали Перших наук.-практ. читань (Черкаси, 15 груд. 2016 р.)*. Черкаси, 2016. С. 27–30.

41. Бондар Т. І. Диференційоване навчання в інклюзивному класі США. *Соціально-гуманітарні дисципліни: напрямки наукового пошуку: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Дніпропетровськ, 12 квіт. 2016 р.)*. Дніпропетровськ, 2016. Ч. II. С. 30–33.

42. Бондар Т. І. Організація ефективного освітнього простору України. *Викладач і студент: мобільність в умовах кредитно-трансферної системи: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Черкаси, 28 квіт. 2016 р.)*. Черкаси, 2016. С. 116–119.

43. Бондар Т. І. Реформування освіти в Україні: державні стратегії. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології* матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 13–14 трав. 2016 р.). Харків, 2016. С. 19–23.

44. Бондар Т. І. Філософія інклюзивної освіти США: концептуальний аналіз. *Сучасний вимір психології та педагогіки: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 27–28 трав. 2016 р.)*. Львів, 2016. С. 80–84.

45. Bondar T. I. Inclusive Education in the USA: Competencies. *Вища школа в контексті євроінтеграційних процесів: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Черкаси, 26–27 квіт. 2017 р.)*. Черкаси, 2017. С. 16–18.

46. Бондар Т. І. Концепція навчання в інклюзивній системі освіти США: багаторівнева система супроводу. *Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 14–15 квіт. 2017 р.)*. Одеса, 2017. С. 89–91.

47. Бондар Т. І. Тенденції розвитку інклюзивної дошкільної освіти у США. *Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce: zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-praktická konferencia (Sládkovičovo, 10 – 11 Marca 2017)*. Sládkovičovo, 2017. S. 12–14.

48. Бондар Т. І. Умови реалізації концепції «реакція на втручання» в системі інклюзивної освіти США. *Особистість в екстремальних умовах: матеріали VIII всеукр. наук.-практ. конф. (Львів, 12 трав. 2017 р.)*. Львів, 2017. С. 53–55.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

49. Бондар Т. І. Вплив професійних організацій на розвиток спеціальної освіти США. *Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. Київ, 2014. № 3,*

дод. 2, т. 2. С. 247–252.

50. Кузьмінський А. І., Бондар Т. І. Інклюзивна освіта в Україні: нормативно-правові акти: у 3-х ч. Черкаси: видавець Вовчок О. Ю. 2017. Ч. 1. 302 с.

51. Кузьмінський А. І., Бондар Т. І. Інклюзивна освіта в Україні: нормативно-правові акти: у 3-х ч. Черкаси: видавець Вовчок О. Ю. 2017. Ч. 2. 302 с.

52. Кузьмінський А. І., Бондар Т. І. Інклюзивна освіта в Україні: нормативно-правові акти: у 3-х ч. Черкаси: видавець Вовчок О. Ю. 2017. Ч. 3. 312 с.

АНОТАЦІЇ

Бондар Т. І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України, Хмельницький, 2019.

У дисертації вперше цілісно й системно обґрунтовано тенденції розвитку інклюзивної освіти США та Канади на тлі соціального руху за рівні права із 50-х рр. ХХ ст. до 2018 р., окреслено історіографію проблеми та проаналізовано джерельну базу дослідження; обґрунтовано теоретико-методологічні основи та понятійно-категорійний апарат дослідження. Представлено періодизацію розвитку інклюзивної освіти США та Канади, репрезентовано характерні для кожного етапу особливості розвитку інклюзивної освіти, систематизовано законодавчу базу США в галузі інклюзивної освіти в хронологічному порядку, виокремлено особливості законодавчої бази Канади; усебічно вивчено вплив реформування системи освіти на розвиток інклюзивної освіти США та Канади. Досліджено особливості підготовки педагогічних працівників для системи інклюзивної освіти США та Канади; виконано ретроспективний аналіз розвитку системи психолого-педагогічного супроводу дітей з інвалідністю в системі освіти США та дітей з особливими освітніми потребами в системі освіти Канади.

Ключові слова: тенденції, розвиток, інклюзія, інклюзивна освіта, діти з інвалідністю, діти з особливими освітніми потребами, система освіти США та Канади, психолого-педагогічний супровід.

Бондар Т. И. Тенденции развития инклюзивного образования в США и Канаде. – Квалификационная научная работа на правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики». – Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия МОН Украины, Хмельницкий, 2019.

В диссертации впервые целостно и системно обоснованы тенденции развития инклюзивного образования США и Канады на фоне социального движения за равные права с 50-х гг. ХХ в. до 2018 г., определена историография проблемы и проанализирована источниковая база исследования; обоснованы теоретико-методологические основы и понятийно-категориальный аппарат исследования.

Представлена периодизация развития инклюзивного образования США и Канады, описаны характерные для каждого периода особенности развития инклюзивного образования, систематизирована законодательная база США в области инклюзивного образования в хронологическом порядке, выделены особенности законодательной базы Канады; всесторонне изучено влияние реформирования системы образования на развитие инклюзивного образования США и Канады. Исследованы особенности подготовки педагогов для системы инклюзивного образования США и Канады; выполнено ретроспективный анализ развития системы психолого-педагогического сопровождения детей с инвалидностью в системе образования США и детей с особыми образовательными потребностями в системе образования Канады.

Ключевые слова: тенденции, развитие, инклюзия, инклюзивное образование, дети с инвалидностью, дети с особыми образовательными потребностями, система образования США и Канады, психолого-педагогическое сопровождение.

Bondar T. I. Trends in the Development of Inclusive Education in the USA and Canada. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Thesis for obtaining a scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.01 «General Pedagogy and History of Pedagogy». – Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy Ministry of Education and Science of Ukraine, Khmelnytskyi, 2019.

The dissertation provides the holistic overview of the trends in the development of inclusive education in the USA and Canada empowered by the social movement for equal rights from the 1950-s to 2018. The overview of the inclusive education research proves that the monograph *Inclusive Education in the USA and Canada: Trends* outlines the newest inclusive education trends in the USA and Canada.

The concept of inclusion in the USA and Canada contains a set of characteristics that perform axiological and explanatory functions meant to describe specific features of its evolution. Its complexity, contextuality, multitiered system, and social significance prove to be important to provide for students' educational needs. There has been identified that «inclusion» and «inclusive education» refer to the right to have an access to free appropriate public education in the least restrictive environment in the USA while in Canada inclusion is viewed as a more socially just approach to education of students with exceptional needs. Nine governments consider «inclusive education» a value system that does not mandate education in the same classrooms for all students.

The philosophy of humanism, existentialism, postmodernism, pragmatism, personalism (USA), essentialism, perennialism (Canada) have been established as the foundation for inclusive education. There have been identified schools of thought: behaviorism, structuralism, and social constructivism. In the USA and Canada two different thrusts are identified within the philosophy of inclusion: social constructivists seeking for solutions to provide support to all the students irrespective of their «ability» in the regular education classroom and the philosophers of «deficit» emphasizing categorization and labelling. In the United States inclusion focuses on the human rights

idea and social constructivism that require the adaptation of the environment to the needs of students with disabilities; whereas in Canada, inclusion is based on the combination of principles related to medical, social and disability rights paradigms.

The U.S. legislation arranged in the chronological order allowed to identify the five stages in the U.S. inclusive education development: the active social movement for equal rights (1954–1974); integration of children with disabilities into general school through mainstreaming (1975–1985); the Regular Education Initiative (full inclusion) (1986–2000); accountable inclusive education (2001–2014); high quality inclusive education (2015–2018); and in Canada: segregation (1954–1959); special education / integration movement (1960–1981); integration / inclusion movement (1982–2009); human disability rights inclusion (2010–2018).

The teacher education system for inclusive schools in the USA and Canada has been explored. Requirements for teacher training are described in the U.S. federal government legislation. The dependence of the teacher training system on the U.S. legislation is established. The differentiated periods of the development in inclusive education in the United States clearly mark qualitative changes in the requirements for teacher training. In Canada, teacher education targets to satisfy multicultural needs; the uncertainty about the inclusion of pupils with special needs (full / incomplete inclusion) hinders the development of the inclusive courses.

The importance of teacher's attitude and the concept of teacher efficacy rooted in A. Bandura's theory of self-efficacy are explained. There were identified four powerful sources that affect teacher efficacy, including mastery experiences, psychological and emotional states, vicarious experiences, and social persuasion. Different approaches to develop the effective scale to measure teacher efficacy are offered. Understanding the correlation between teacher's efficacy and student achievement helps to predict teacher's willingness to realize inclusive education and to even stay in the field.

In the USA teaching students with disabilities in the regular educational environment is ensured by the «Response to Intervention» (RtI) and its updated version «Multitiered Support System» model. Its multitiered structure allows schools to improve student behavior and learning outcomes. The concept use is mandated by the No Child Left Behind Act and the Every Student Succeeds Act.

In Canada the placement of students with exceptionalities along a continuum of educational settings (ranging from the regular classroom to a specialized facility) is a practice long established and anchored in legislation. This «cascade model» was first proposed by Reynolds (1962), then modified by E. Deno as a means to outline the options of service delivery to individuals with disabilities in health care settings. It followed a pyramid model in which there was a continuum of placement options with the majority of individuals receiving care in their home settings and, depending on need, the minority would require services in a specialized facility. A push to alter education radically and include all students in the typical school environment in Canada is linked to the development of the Three-Block Model or Universal Design for Learning.

Key words: trends, development, inclusion, inclusive education, children with disabilities, children with exceptional needs / special needs, the education system in the USA and Canada, disability supports.

Підписано до друку 13.08.2019 р. Формат 60x84/16.
Друк офсетний. Кегль Times New Roman. Ум. друк. арк. 1,9.
Наклад 100 прим. Замовлення № 570.

Видавець ПП Заколотний М. І.
м. Хмельницький, вул. Соборна, 55
тел.: (0382)777-717
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3770 від 28.01.2010 р.