

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
УМАНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Випуск 3

**Умань
2021**

Засновник: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.
Ресстраційне свідоцтво: КВ № 7095 від 21.03.2003 р.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол № 3 від 28 вересня 2021 р.).*

Збірник внесено до **Категорії «Б»** Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, доктора філософії (педагогічні науки, спеціальності 011, 015). Наказ МОН України від 15.10.2019 р. № 1301.

Збірник зареєстрований, реферується та індексується у наукометричних базах даних, пошукових системах та репозитаріях:

Index Copernicus
Google Scholar
CrossRef
WorldCat (США)
Bielefeld Academic Search Engine (BASE)
ISSN International Centre (м. Париж)
Українська науково-освітня мережа УРАН
Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського
Реферативна база даних «Україніка наукова»

З-41 Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Вип. 3 / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; [голов. ред. О. І. Безлюдний]. – Умань : Візаві, 2021. – 188 с.

У збірнику публікуються результати наукових досліджень актуальних проблем у галузі педагогічних наук: загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання, корекційної педагогіки, теорії і методики професійної освіти, соціальної педагогіки, теорії і методики управління освітою, теорії і методики виховання, дошкільної педагогіки, теорії навчання.

Відповідальність за достовірність поданої інформації (зміст, точність цитат, прізвищ, дат тощо), а також за дотримання академічної доброчесності у своїх статтях несуть автори публікацій.

ЗМІСТ

Аносова Анастасія Самопізнавальна діяльність як фактор особистісного саморозвитку педагогів	6
Бісовецька Людмила, Суржук Тетяна Оволодіння майбутніми вчителями початкових класів дослідницькими вміннями в умовах нестандартного заняття	14
Бойко Ольга Основні трактування поняття технології соціальної адаптації та їх аналіз у контексті проблеми інвалідності	22
Бондарук Яна Зміст формування іншомовних граматичних навичок здобувачів вищої освіти у навчально-методичних посібниках УДПУ імені Павла Тичини	30
Іванова Світлана, Кільченко Алла, Мінтій Ірина, Вакалюк Тетяна Оцінювання результативності наукової діяльності засобами інформаційно-цифрових систем окремої установи	39
Dmytruk Veronika, Shevchyk Halyna The Issue of Education at a Higher Establishment and Simultaneous Learning a Foreign Language	54
Дубова Наталія, Люльченко Вячеслав Педагогічні умови формування санітарно-гігієнічної культури майбутнього інженера-педагога харчового профілю в освітньому процесі закладу вищої освіти	64
Заячук Юлія Формування світового ринку послуг вищої освіти: конкуренція чи співпраця	72
Кожухова Хана, Прошкін Володимир Зміст вибіркової дисципліни «Цифрові технології в освіті» як засіб формування цифрової компетенції в майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей	81
Комар Олег Мотивація студентів до автономного навчання у процесі вивчення перекладознавчих дисциплін	92
Kostenko Dmytro, Oliinyk Viktoriia Intercultural Competence as a Part of Readiness of Future Information Technology Professionals for Intercultural Communication	100

Кузнєцова Оксана Сутність і характеристика поняття «комунікативна компетентність майбутніх вихователів логопедичних груп»	108
Лисенко Галина Архівні джерела про педагогічну підготовку викладачів закладів вищої технічної освіти періоду УРСР	118
Piskurska Hanna, Popova Oksana Developing Mediative Competence as Soft Skills Component of Future Foreign Language Teachers	128
Сергейко Светлана Генезис профессиональной самореализации педагога	135
Скрипник Неля Сучасні тенденції організації методичної роботи в закладі дошкільної освіти	143
Совгіра Світлана Взаємоузгодженість понять «економічна освіта» та «економічне виховання»	151
Солодчук Альона Сучасні підходи до навчання і викладання англійської мови	162
Шевчук Кристина, Тирон Оксана Особливості розвитку у молодших школярів ціннісного ставлення до природи	170
Шульга Ірина Реалізація інклюзивної освіти за кордоном (на прикладі Скандинавських країн)	180

УДК 376.01(4)

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗА КОРДОНОМ (НА ПРИКЛАДІ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН)

Шульга Ірина, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти, методист інклюзивно-ресурсного центру, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

ORCID: 0000-0002-0651-047X

E-mail: ira.shulha@tnpu.edu.ua

У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми реалізації інклюзивної освіти в Україні з точки зору її інтеграції до європейського освітнього простору. Подано перелік законодавчої та нормативно-правової бази (міжнародного та національного рівнів), яка регламентує цей процес. Представлено теоретичний аналіз проблеми реалізації інклюзивної освіти у Скандинавських країнах, зокрема описано етапи становлення і розвитку інклюзії та інклюзивної освіти, особливості її реалізації в умовах сьогодення. Виявлено загальні тенденції, які характеризують системи освіти у Скандинавських країнах у контексті їхньої інклюзивності.

Ключові слова: інклюзія; інтеграція; інклюзивна освіта; демократизація; заклад освіти; діти з особливими освітніми потребами; закордонний досвід; Скандинавські країни.

IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION ABROAD (ON THE EXAMPLE OF THE SCANDINAVIAN COUNTRIES)

Shulha Iryna, PhD in Pedagogy, Lecturer of the Department of Pedagogy and Educational Management, Methodist of the Inclusive Resource Centre, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University.

ORCID: 0000-0002-0651-047X

E-mail: ira.shulha@tnpu.edu.ua

The article deals with the implementation of inclusive education in Ukraine in the context of its integration into the European educational space. The list of legislative and normative bases (international and national levels), which regulate this process, is given. The relevance of studying foreign experience on the research problem, primarily countries that are exemplary in the context of the realization of inclusion to the educational field, is substantiated. The article aims at revealing the peculiarities of the implementation of inclusive education in the Scandinavian countries (on the example of Finland, Sweden and Norway).

Theoretical analysis of the problem of implementation of inclusive education in the Scandinavian countries is presented. In particular, the stages of origin and development of inclusion and inclusive education. The features of its implementation in today's conditions are described. The general trends that characterize education systems in Finland, Norway and Sweden in the context of their inclusiveness are revealed: a) understanding the concept of "inclusion" in the broad sense, which takes into account various characteristics (gender, age, disability, place of residence, ethnic and social origin, etc.); b) partial or total deinstitutionalization of special education institutions and integration of all children into general educational institutions; c) a team approach to the realization of inclusive education, etc.

Prospects for further scientific research, which relate to the study of foreign experience of the preparation of future teachers for working in the inclusive environment, are outlined.

Keywords: inclusion; integration, inclusive education; democratization; educational institutions; children with special educational needs; foreign experience; Scandinavian countries.

У контексті євроінтеграції важливим завданням, яке стоїть сьогодні перед Україною, є дотримання принципів недискримінації та інклюзії в усіх сферах життєдіяльності суспільства, насамперед в освітній. Це підтверджується низкою нормативно-правових документів *міжнародного* (Загальна декларація прав людини, Декларація прав дитини, Конвенції ООН «Про права людей з інвалідністю», Саламанкська декларація та Програма дій, Всесвітня декларація «Освіта для всіх», Дакарська Декларація, Резолюція 48 сесії ЮНЕСКО «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє»); та *національного* (Конституція України, закони України («Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону дитинства», «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні»), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція Нової української школи, Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі) рівнів. Тому впровадження інклюзивної освіти в національну школу відповідає основній ідеї відкритого суспільства та є вагомим кроком до вступу України до європейського освітнього простору.

Актуальність і доцільність обраної теми статті засвідчує увага науковців до її вивчення, зокрема висвітленню різних аспектів цієї проблеми присвячені праці А. Колупасової, В. Боднара, Е. Данілавічуте, Ю. Найди, М. Порошенко, Н. Софій, З. Шевців, А. Шевцова та інших учених. Закордонний досвід реалізації інклюзивної освіти вивчають Н. Андрійчук, А. Вербенець, О. Костюк, М. Захарчук, Н. Кравець, О. Продіус, Л. Ханзерук та інші. Увага світової науки зосереджена на питаннях дотримання прав і свобод дитини та впровадження інклюзивної чи недискримінаційної політики в освітнє середовище (Д. Амстронг (D. Armstrong), Ф. Амстронг (F. Armstrong), Д. Дешпелер (J. Deppeler), Ф. Джексон (Ph. Jackson), С. Лаккала (S. Lakkala), С. Лемпінен (S. Lempinen), Т. Лорман (T. Loreman), К. Лінч (K. Lynch), Дж. Оррінг (J. Orring), М. Такала (M. Takala), Дж. Тейлор Гатто (J. Taylor Gatto), Д. Харві (D. Harvey) та інші).

Проте сьогодні залишається низка суперечностей і проблем, які стоять на заваді імплементації реформ та впровадженню інклюзивної освіти у нашій країні, передусім це незадовільний рівень інклюзивної компетентності педагогічного персоналу; відсутність у штаті закладу освіти фахівців, як-от: логопедів, корекційних педагогів, психологів та інших; недостатнє фінансування закладів освіти, що водночас часто унеможливує адаптацію фізичного простору закладу освіти та забезпечення суб'єктів освітнього процесу спеціальними технічними засобами навчання тощо.

Зважаючи на зазначене вище, актуальним вважаємо вивчення закордонного досвіду з проблеми дослідження, насамперед тих країн, які є взірцевими у контексті запровадження інклюзії в освітню сферу. Тому *метою статті* є розкрити особливості реалізації інклюзивної освіти у Скандинавських країнах (на прикладі Фінляндії, Швеції та Норвегії).

Закономірно, що освіта у кожній країні є унікальною, базується на культурних надбаннях, традиціях і звичаях окремо взятої країни та регламентується відповідною нормативно-правовою базою, яка стосується інклюзивної політики, захисту прав і свобод особистості. Проте є спільні ознаки, якими можна охарактеризувати систему освіти у Скандинавських країнах, зокрема це її неперервність, доступність для всіх та універсальність. У контексті дослідження детальніше проаналізуємо принцип

доступності для всіх, що й означає інклюзивність освіти.

У Фінляндії інклюзивна освіта бере свій початок з кінця 60-х рр. ХХ ст. Саме у цей час відбулась освітня реформа, яка передбачала поступову інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у масову школу. До того часу поширеними були заклади спеціальної освіти, які насамперед стосувались навчання дітей з порушеннями зору та слуху. Такі заклади освіти організовувались при церквах чи місцевих благодійних організаціях [12, с. 2].

Наступні важливі реформи у країні відбулись у 2010 та 2014 рр., коли було внесено зміни до Національної програми базової освіти. Право дітей з ООП на освіту забезпечується також Актом про обов'язкову освіту, в якому є згадка про навчання за місцем проживання, а тому, при потребі, це зумовлює створення інклюзивного освітнього середовища, специфіка якого залежить від характеру порушення у дитини та її особливих освітніх потреб. Інклюзивна освіта повинна забезпечити успішне навчання всіх дітей, незалежно від їхнього віку, статі, стану здоров'я, місця проживання, майнового стану, мови, якою вони спілкуються. Як бачимо, інклюзія у Фінляндії стосується не лише дітей з інвалідністю, а й усіх дітей, які можуть мати певні труднощі у навчанні, що зумовлені різними причинами [12]. У Фінляндії добре налагоджена робота державних освітньо-консультативних центрів, які забезпечують психолого-педагогічний супровід і підтримку дітей з ООП, консультують їхніх батьків та педагогів, зокрема під час організації спеціальних освітніх курсів (довгострокових чи короткострокових), майстер-класів тощо [2; 5; 14].

Метою фінської моделі інклюзивної освіти є надати необхідну допомогу та підтримку учням з ООП відповідно до їхніх індивідуальних можливостей, таким чином, забезпечивши їм рівні можливості з однолітками для успішного закінчення навчання у школі. Водночас ключовим фактором для Фінляндії є раннє втручання, що дає змогу виявити певні труднощі та проблеми у навчанні якомога раніше, причому причиною труднощів може бути як психофізичне порушення у дитини, так і різні соціальні проблеми, відсутність мотивації до навчання тощо [5; 14].

Якщо порівнювати досвід Фінляндії та України, то варто зауважити, що організація інклюзивного навчання відбувається за схожою схемою. Так, як і в нас, у Фінляндії формується команда супроводу, яка у них має назву «мультипрофесійна команда учня із забезпечення благополуччя» [5; 7]. Склад команди залежить від особливих освітніх потреб дитини, зазвичай, до неї входять директор або віцедиректор школи, класний керівник, вчителі-предметники, шкільний психолог, шкільний консультант, шкільна медсестра, спеціальний педагог, асистент вчителя та інші спеціалісти. Цікаво, що на відміну від української моделі інклюзивного навчання, яка передбачає активне залучення батьків чи опікунів дитини з ООП до реалізації інклюзивної освіти, зокрема розроблення індивідуальної програми розвитку, у Фінляндії такої практики немає, батьки можуть при потребі проконсультуватись зі спеціалістами, але участі у засіданнях команди не беруть [7; 14; 15].

Кількість дітей в інклюзивному класі становить 25 учнів, причому, якщо у класі навчається кілька дітей з ООП, можлива організація навчання у малих навчальних групах. У такому випадку всі діти перебувають в одному класі, проте з дітьми з ООП працює окремо спеціаліст/спеціалісти [14]. Якщо дитина з ООП має складне або комплексне порушення, затримку психічного розвитку, емоційний розлад тощо, тоді у школі можуть відкрити спеціальний клас, де з учнями працюють кілька спеціальних

педагогів та асистент за спеціально розробленим індивідуальним навчальним планом, який базується на навчальній програмі та водночас забезпечує індивідуальний підхід та врахування можливостей учня/учениці з ООП, за потреби може розроблятися план посиленої підтримки. У цьому документі зазначаються особливості організації навчання (інтегроване/частково інтегроване або навчання у спеціальному класі), а також цілі, зміст, необхідна підтримка та принципи оцінювання, які базуються на критеріях загальної програми або індивідуальному навчальному плані учня/учениці з ООП. Кількість дітей у спеціальному класі не може перевищувати 10 осіб [5; 12; 14]. Зауважимо, що, на відміну від закладів загальної середньої освіти, заклади дошкільної освіти у Фінляндії всі є інклюзивними, тому тут вкрай рідко можна зустріти сегрегацію дітей з ОПП [7].

Цікавим з точки зору впровадження інклюзивної освіти є досвід Швеції, який вважається одним із найкращих у міжнародній практиці. Демократичні цінності та інклюзія є важливими ознаками шведського суспільства, наріжним каменем та фундаментальною цінністю шведських навчальних планів і законодавства про освіту, а виховання громадян у дусі демократії – головні функції шкіл [4, с. 210]. Початком запровадження інклюзивної освіти у цій країні можна вважати 80-ті рр. ХХ століття, коли Міністерством освіти Швеції були розроблені «Навчальний план» (1980 р.) та «Закон про середню освіту» (1989 р.). Документи передбачали зміну вектору освітньої політики країни з акцентом на інклюзії, а запровадження інклюзивної освіти зумовлювало поступову деінституалізацію закладів спеціальної освіти та переведення всіх дітей з ООП до масових шкіл. До цього у Швеції були певні спроби впровадження інклюзії, проте вони стосувались більшою мірою забезпечення рівного права на освіту для дівчат і хлопців, їхнього спільного навчання, тобто мова йшла про гендерну рівність в освіті [2; 4; 13].

У Швеції поняття «учні з особливими освітніми потребами» теж охоплює не лише дітей з інвалідністю, а й дітей, які мають труднощі у навчанні, зокрема це діти, яким важко досягнути цілі, визначені навчальною програмою закладу освіти, причинами цього можуть бути поведінкові проблеми чи труднощі із соціалізацією тощо. У «Законі про освіту» (2010 р.) вказано, що всі діти повинні мати рівний доступ до освіти, незалежно від їхньої статі, місця проживання, інших соціальних та економічних факторів [4; 13]. Тому на законодавчому рівні для уточнення особливостей необхідної підтримки для учнів використовують два поняття: «додаткова підтримка», що надається при потребі учню чи учениці, які мають певні труднощі у навчанні, та «спеціальна підтримка», що забезпечується після спеціально організованого вивчення потреб і можливостей дитини фахівцями [8, с. 29].

Варто сказати, що у Швеції за реалізацію інклюзивного навчання відповідає Національне агентство з питань інклюзивної освіти та шкіл, а на місцевому рівні працюють ресурсні центри та центри дитячої реабілітації, де діти з інвалідністю мають змогу отримати допомогу від фахівців, зокрема корекційно-розвиткові та/або реабілітаційні послуги; спеціалісти центру надають рекомендації педагогам щодо організації освітнього процесу для дитини з інвалідністю, тобто вони є членами команди супроводу [1; 2; 13]. Крім фахівців центру, до команди супроводу входять працівники закладу освіти, де навчається дитина, наприклад, учителі, асистенти, фахівці зі спеціальної освіти, психологи, соціальні працівники, логопеди, консультанти з профорієнтації, шкільні медсестри та інші. Вони надають спеціальну/додаткову

підтримку дітям, а також беруть участь у розробленні індивідуальних навчальних планів [1; 13; 15].

У випадку якщо дитині необхідна спеціальна підтримка, у пріоритеті залишається її інтеграція у «звичайний» клас масової школи, натомість сегрегація дитини має бути лише тимчасовою, зокрема, дитина з ООП може мати окремі уроки з певних предметів, які важко адаптувати, але більшість часу вона має перебувати серед своїх однолітків. Крім того, таке рішення обов'язково має бути узгоджене із батьками/опікунами дитини з ООП. Навчання у спеціальній групі передбачає окреме викладання, корегування навчальних цілей для дитини з ООП, використання спеціально адаптованих підручників та інших дидактичних матеріалів. Відповідно до досліджень, приблизно 3 % учнів початкової школи у Швеції отримують освіту в окремих «сегрегованих» групах у масовій школі, з віком частка таких учнів зростає, у старших класах для них можуть організовувати індивідуальне навчання. Якщо говорити про додаткову підтримку, то її отримує більшість учнів (85–90 %), що свідчить про індивідуальний підхід до кожної дитини у закладі освіти та врахування її потреб і можливостей [8; 13].

Попри деінституалізацію, про яку згадувалось раніше, у Швеції є два типи спеціальних закладів освіти: спеціальні школи («класичні») для дітей з порушеннями зору, слуху та спеціальні школи для дітей з інтелектуальними порушеннями (для дітей, у яких рівень IQ менше ніж 70). Механізм зарахування дитини з інвалідністю до спеціального закладу освіти передбачає попередню оцінку фахівцями рівня розвитку дитини за чотирма показниками (медичний, психологічний, соціальний та педагогічний). Варто сказати, що зарахуванню дитини до спеціального закладу освіти передують обговорення такого рішення із батьками/опікунами дитини, проте у цьому випадку рішення спеціалістів відіграє більше ролі, аніж згода батьків [13].

Перейдемо до аналізу особливостей реалізації інклюзивної освіти у Норвегії. У країні всі діти мають рівні права на освіту, незалежно від місця проживання, стану здоров'я, статі, соціального, культурного походження чи будь-яких інших ознак. Важливо, щоб діти з різних сімей могли на рівних зустрічатися в місцевій громаді та мати однакові можливості, незалежно від класових, культурних чи релігійних відмінностей [16, с. 1].

Проте так було не завжди: процес реформування освіти в країні розпочався у XIX ст., що передбачало трансформацію тогочасної сегрегованої шкільної системи в інклюзивну та мало забезпечити належні умови для навчання всіх дітей у масовій школі [6, с. 291]. Наступна важлива реформа датується уже XX ст. (1994 р.), коли у Швеції було закрито корекційні та спеціальні школи, а діти переведені до закладів загальної середньої освіти на інклюзивну форму навчання – це означало, що відтоді всі школи за замовчуванням мали бути інклюзивними [1].

У Норвегії існує п'ять рівнів підтримки у реалізації інклюзивної освіти, зокрема від: *держави* (освітня та психологічна підтримка, абілітація дітей з ООП та транспорт); *місцевої влади* (базова медична підтримка, різного роду терапія, асистентський супровід дитини з ООП та соціальна підтримка сім'ї); *школи* (адаптація навчальної програми); *Адміністрації праці та соціального забезпечення* (компенсація сім'ї додаткових витрат), до *інших рівнів підтримки* належить лікування в медичних закладах, співпраця із громадськими організаціями тощо [1].

На місцевому рівні дітям з інвалідністю надається необхідна підтримка, зокрема

у спеціальних державних центрах. Також спеціалісти центрів консультують педагогів, які працюють в умовах інклюзії. На рівні школи функціонують освітньо-психологічні служби та діє національна система підтримки спеціальної освіти, які також надають допомогу педагогам і батькам/опікунам дитини – організують для них просвітницькі лекції, зустрічі зі спеціалістами, які можуть надати рекомендації щодо інклюзивного навчання, розповісти про особливості виховання дитини і водночас допомагають дитини з ООП успішно адаптуватись у закладі освіти та бути прийнятою у колективі однолітків [1; 10; 11]. Серед завдань служби: 1) надання закладам дошкільної освіти та школам рекомендацій щодо управління освітнім процесом в інклюзивних групах/класах та організації навчання для дітей з ООП; 2) підвищення інклюзивної компетентності педагогічного персоналу; 3) забезпечення конфіденційності інформації про кожну дитину. Спеціалісти центру працюють із дітьми, які мають порушення зору, слуху, мовлення, множинні порушення, набуті травми чи труднощі у навчанні [10].

Інклюзивне навчання в масовій школі може бути організоване по-різному, найбільш поширеним є залучення до роботи в інклюзивному класі додаткового вчителя (асистента вчителя), який індивідуально працює з дитиною з ООП на уроці чи у позаурочний час, зазвичай така практика характерна для початкової школи; ще одним варіантом є так зване групове консультування дітей з ООП, що частіше зустрічається у середній школі [11, с. 218]. Для кожної дитини з ООП адаптують навчальний процес, зокрема навчальну програму, відповідно до її можливостей та із врахуванням здібностей і талантів, використовують додаткові технічні засоби навчання чи адаптують/модифікують дидактичні матеріали, змінюють спосіб подання навчального матеріалу [10]. На уроці з дитиною з ООП може працювати вчитель, асистент вчителя та асистент дитини. Якщо дитина має складне порушення психофізичного розвитку, то у деяких школах є окремі приміщення для дітей з ООП, де вони перебувають більшу частину часу, натомість під час перерв і на окремі уроки вони приходять у «загальну» школу. Тобто можемо говорити про своєрідну інтеграцію, яка має на меті забезпечити успішну адаптацію дитини до умов навчання, поступове входження до колективу однолітків. Згодом, коли дитина готова, її переводять на повністю інклюзивну форму навчання і вона весь час перебуває у класі з іншими учнями, водночас продовжує отримувати необхідну підтримку та допомогу від педагогів і спеціалістів [3].

Таким чином, проаналізувавши особливості систем освіти у Скандинавських країнах, зокрема акцентувавши на їхній інклюзивності, можемо виокремити спільні ознаки, які однаковою мірою характеризують освіту в кожній зі згаданих у статті країн. Передусім це розуміння поняття «інклюзія» у широкому сенсі, що передбачає врахування різних ознак (стать, вік, інвалідність, місце проживання, етнічне і соціальне походження тощо); часткова чи повна деінституалізація закладів спеціальної освіти та максимальна інтеграція всіх дітей у масові школи; командний підхід до реалізації інклюзивної освіти, що передбачає залучення різних спеціалістів до процесу впровадження інклюзії в закладі освіти тощо. Зважаючи на успішне запровадження інклюзивної освіти у цих країнах, вважаємо, що досвід Скандинавії заслуговує на увагу та частково може бути адаптованим до українських реалій.

Перспективним напрямом для подальших досліджень проблеми вважаємо вивчення закордонного досвіду у контексті професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Діденко В. Не інклюзивні, а звичайні класи. Як працює інклюзивна освіта у Норвегії та Швеції. URL: <https://bit.ly/2WQ4j89> (дата звернення: 01.08.2021).
2. Продиус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4(2). С. 86–93.
3. Топол В. Стрибати кризь полум'я. Чого не вистачає Україні для впровадження інклюзивної освіти. 2018. URL: <https://bit.ly/3xqgKUX> (дата звернення: 01.08.2021).
4. Berhanu G. Special Education Today in Sweden. *Advances in Special Education*. 2014. Vol. 28. P. 209–241. doi: 10.1108/S0270-401320140000028014.
5. Finland. Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe. 2007. 12 p. URL: <https://bit.ly/3jpPmBn> (last accessed: 01.08.2021).
6. Haug P. Words Without Deeds: between Special Schools and Inclusive Education in Norway. *Pedagogy, Culture & Society*. 2000. Volume 8, Issue 3. P. 291–303. doi: 10.1080/14681360000200097.
7. Lempinen S. Towards Inclusive Schooling Policies in Finland: a Multiple-Case Study from Policy to Practice. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2017. No. 19 (3). P. 194–205. doi: 10.1080/15017419.2016.1182942.
8. Magnússon G. Inclusive Education and School Choice Lessons from Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. 2020. Vol. 35, No. 1. P. 25–39. doi: 10.1080/08856257.2019.1603601.
9. Maxwell G., Bakke J. Schooling for Everyone: Norway's Adapted Approach to Education for Everyone. 2019. 19 p. URL: <https://bit.ly/3rXdteK> (last accessed: 01.08.2021).
10. Norway's contribution to the Day of General Discussion on the Right to Education for Persons with Disabilities. URL: <https://bit.ly/3yrcxRZ> (last accessed: 01.08.2021).
11. Ogden T. Special Needs Education In Norway. The Past, Present, and Future of the Field. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*. 2014. Vol. 27. P. 213–238. doi: 10.1108/S0735-004X20140000027012.
12. Pirttimaa R. The Evaluation of Inclusive Policy in Finland: Findings and Lessons. Finland: University of Jyväskylä, 2016. 17 p. URL: <https://bit.ly/3jqzgHw> (last accessed: 01.08.2021).
13. Sansour T., Bernhard D. Special Needs Education and Inclusion in Germany and Sweden. *ALTER, European Journal of Disability Research*. Vol. 12, No. 3 (August). 2018. P. 127–139.
14. Special Needs Education in Finland (Finnish National Board of Education). *United National Human Rights Office of the High Commissioner*. URL: <https://bit.ly/2TSctvC> (last accessed: 01.08.2021).
15. Takala M., Ahl A. Special Education in Swedish and Finnish Schools: Seeing the Forest or the Trees? *British Journal of Special Education*. 2014. Vol. 41, No. 1. P. 59–81.
16. Key Features of the Education System (Eurydice). URL: <https://bit.ly/37mHScF> (last accessed: 01.08.2021).

REFERENCES

1. Didenko, V. (2020). Ne inkliuzivni, a zvychaini klasy. Yak pratsiuie inkliuzivna osvita u Norvehii ta Shvetsii. URL: <https://bit.ly/2WQ4j89> [in Ukrainian].
2. Prodius, O. I. (2019). Osoblyvosti modelei inkliuzivnoi osvity v krainakh Yevropy vidpovidno do vymoh suchasnoho suspilstva. *Problemy systemnoho pidkhodu v ekonomitsi – Problems of Systemic Approach in the Economy, Issue 4(2)*, 86–93 [in Ukrainian].
3. Topol, V. (2018). Strybaty kriz polumia. Choho ne vystachaie Ukraini dlia vprovadzhennia inkliuzivnoi osvity. URL: <https://bit.ly/3xqgKUX> [in Ukrainian].
4. Berhanu, G. (2018). Special Education Today in Sweden. *Advances in Special Education*. Vol. 28, 209–241. doi: 10.1108/S0270-401320140000028014.
5. Finland. Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe (2007). URL: <https://bit.ly/3jpPmBn>.
6. Haug, P. (2000). Words Without Deeds: between Special Schools and Inclusive Education in Norway. *Pedagogy, Culture & Society*. Vol. 8, 3, 291–303. doi: 10.1080/14681360000200097.
7. Lempinen, S. (2017). Towards Inclusive Schooling Policies in Finland: a Multiple-Case Study from Policy to Practice. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 194–205. doi: 10.1080/15017419.2016.1182942.
8. Magnússon, G. (2020). Inclusive education and school choice lessons from Sweden. *European Journal of*

- Special Needs Education, Vol. 35, 1, 25–39.* doi: 10.1080/08856257.2019.1603601.
9. Maxwell, G., Bakke, J. (2019). Schooling for Everyone: Norway's Adapted Approach to Education for Everyone. URL: <https://bit.ly/3rXdteK>.
 10. Norway's contribution to the Day of General Discussion on the Right to Education for Persons with Disabilities. URL: <https://bit.ly/3yrcxRZ>.
 11. Ogden, T. (2014). Special Needs Education In Norway. The Past, Present, and Future of the Field. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Vol. 27, 213–238.* doi: 10.1108/S0735-004X20140000027012.
 12. Pirttimaa, R. (2016). The Evaluation of Inclusive Policy in Finland: Findings and Lessons. Finland: University of Jyväskylä. URL: <https://bit.ly/3jqzgHw>.
 13. Sansour, T., Bernhard, D. (2018). Special Needs Education and Inclusion in Germany and Sweden. *ALTER, European Journal of Disability Research, Vol. 12, 3 (August), 127–139.*
 14. Special Needs Education in Finland (Finnish National Board of Education). *United National Human Rights Office of the High Commissioner.* URL: <https://bit.ly/2TSctvC>.
 15. Takala, M., Ahl, A. (2014). Special Education in Swedish and Finnish Schools: Seeing the Forest or the Trees? *British Journal of Special Education. Vol. 41, 1, 59–81.*
 16. Key Features of the Education System (Eurydice). URL: <https://bit.ly/37mHScF>.