

УДК 376:001.895-047.44](100)

АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ З ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ТА СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Чепка Олена, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0003-4557-1993

E-mail: chepkalena@gmail.com

У статті здійснено аналіз закордонного досвіду з проблеми впровадження інноваційних технологій в інклюзивній та спеціальній освіті. Доведено, що у більшості європейських держав і США спеціальна освіта має специфічні методи навчання дитини з особливими потребами в межах скорегованих стандартів та індивідуальних навчально-освітніх програм. Проаналізовано закордонні публікації, у яких висвітлено впровадження активних методів навчання, організаційних форм та інноваційних технологій в інклюзивну та спеціальну освіту.

Ключові слова: аналіз; закордонний досвід; інноваційні технології; інклюзія; спеціальна освіта; інклюзивна освіта; діти з особливими потребами; корекційно-розвивальна програма.

ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE ON THE MATTER OF IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE AND SPECIAL EDUCATION

Chepka Olena, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Special and Inclusive Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0003-4557-1993

E-mail: chepkalena@gmail.com

The article analyzes foreign experience on the introduction of innovative technologies in inclusive and special education through the disclosure of conceptual issues related to the functioning of the system of general, special and inclusive education both in Ukraine and abroad. Domestic and foreign achievements in the direction of social and pedagogical rehabilitation of children with special educational needs are analyzed. It is revealed that in the USA and Europe, they actively promote access to education, mainstreaming, integration, and inclusion. It is proved that in most European countries and the USA, special education is an organic part of general education, has an integrated material base and specific methods of teaching a child with special needs within the framework of adjusted standards and individual educational programs. Foreign publications, which cover the introduction of active teaching methods, organizational forms and innovative technologies in inclusive and special education, are analyzed. In the course of the analysis of the foreign experience of inclusive and special education, it is established that the optimization of interpersonal relations of children with special needs should be carried out in different activities, taking into account their characteristics. A correctional and developmental program for optimizing interpersonal relationships with peers of primary school children with hearing impairments in the form of development of communication skills and social behaviour skills is developed, which includes the following aspects: development of empathy, development of social behaviour, positive attitude "I", the formation of a positive attitude towards

peers. The step-by-step psychological and pedagogical support of inclusive education of junior schoolchildren with special educational needs is offered: preliminary, activity, effective. Innovative rehabilitation technologies in inclusive and special education, which are of interest for comprehensive practice, are highlighted.

Keywords: *analysis; foreign experience; innovative technologies; inclusion; special education; inclusive education; children with special needs; correctional and developmental program.*

Реформи в освіті дедалі більше мають гуманістичну спрямованість, зокрема це стосується освіти осіб з особливими потребами. Останні десятиліття сформувалися стійкі негативні тенденції у стані здоров'я дітей усіх вікових груп. Збільшилася частота важких форм патології, що певною мірою сприяло зростанню кількості дітей з особливими потребами. Процес позитивної інтеграції дітей з особливими потребами до соціуму є для них складним етапом соціалізації. Попри інтеграційні процеси в освітній галузі, проблема навчання таких дітей залишається складною. Пріоритетним напрямом для навчання дітей з особливими потребами є впровадження інклюзивної та спеціальної освіти.

Для розуміння сучасного стану спеціальної допомоги дітям з особливими потребами та визначення шляхів її вдосконалення, велике значення має аналіз концептуальних проблем, що стосуються функціонування системи загальної, спеціальної та інклюзивної освіти як в Україні, так і за її межами.

Теоретичні засади інклюзивної освіти, її сутність, форми та методи, за допомогою яких вона реалізується; її необхідність для процесу соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, освоєння ними соціальних ролей відповідно до віку та фізичного стану розкрили у своїх дослідженнях С. Альохіна, В. Білан, Т. Бут, О. Гордійчук, І. Дмитрієва, С. Корнієнко, В. Липа, Н. Софій, Л. Черніченко, З. Шевців, І. Ярмошук та ін. До проблеми інклюзивної освіти за кордоном зверталися Г. Давиденко, М. Захарчук, Т. П'ятакова та ін. Науковцями в основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, що виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує рівне ставлення до всіх людей, але створює особливі умови для дітей з особливими освітніми потребами. Їхній досвід доводить, що з будь-якої освітньої системи частина дітей вибуває, оскільки система не готова задовольнити індивідуальні потреби таких дітей у навчанні.

Спеціальна освіта з її проблемами, перевагами, недоліками була в центрі уваги вітчизняних (І. Андрусьова, О. Боряк, Т. Дегтяренко, З. Ленів, М. Лепетченко, І. Малишевська, О. Мартинчук, В. Нечипоренко, Є. Соботович, О. Таранченко, М. Шеремет, І. Юхимець) та закордонних науковців (N. Alexiadou, M. Ben-Peretz, G. Gay, S. Gibson, S. Elton-Chalcraft, L. Florian, J. Lancaster, J. Katz, K. Messiou, N. Santoro, R. Slee).

Інклюзивна освіта сьогодні з повним правом може вважатися одним із пріоритетів державної освітньої політики України. Перехід до неї зумовлений тим, що наша країна ратифікувала Конвенцію ООН «Про права дитини». Однак, щоб такий перехід відбувся, потрібні не лише відповідні правові акти, а й необхідні умови, сприятлива громадська думка.

Способи, технології, прийоми розвитку і вдосконалення інклюзивної та спеціальної освіти запропоновані у багатьох законодавчих актах, зокрема: законах України «Про освіту», «Про охорону дитинства», «Про основи соціальної захищеності

інвалідів в Україні», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання», Конвенції «Про права дитини», Концепціях «Спеціальна освіта осіб з фізичними та психічними вадами в найближчі роки і на перспективу», «Реабілітація дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями», «Розвиток інклюзивної освіти», Національних програмах «Діти України» та «Інтеграція дітей з особливими потребами в активне життя суспільства».

Проведений аналіз вищезадекларованих досліджень та законодавчих документів показав, що інклюзивна та спеціальна освіта у напрямі соціально-педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами здійснюється переважно у традиційній формі без урахування специфічних соціальних проблем дітей та їхніх особливостей, що не забезпечує високого рівня соціалізації вихованців та ускладнює їхню інтеграцію у суспільство. Це актуалізує потребу у пошуку і впровадженні інноваційних технологій в інклюзивну та спеціальну освіту.

Отже, метою дослідження є аналіз закордонного досвіду з проблеми впровадження інноваційних технологій в інклюзивній та спеціальній освіті на основі застосування активних методів навчання, організаційних форм та індивідуальних навчально-освітніх програм.

Інклюзивне навчання, яке інтенсивно входить у практику сучасної школи, ставить багато складних питань і нових завдань. Зарубіжна практика інклюзії в освіті має багатий досвід. У західних країнах система інклюзивної освіти на більш високому рівні й теоретично краще розроблена. Можна відзначити таку працю, як «Покращення освіти. Перспективи інклюзивних шкіл» (Improving Education. The Promise of Inclusive Schools) Національного інституту удосконалення міської освіти США та ін. [12].

Починаючи з 1970-х рр., у ряді країн світу розробляються і впроваджуються нормативні акти, які сприяють розширенню освітніх можливостей людей з інвалідністю.

З 1971 року в Італії інклюзивну освіту підтримано на законодавчому рівні. У Нідерландах дітей із синдромом Дауна зараховують до початкових класів звичайних шкіл. Найрадикальніші зміни спостерігаємо в найбідніших країнах світу (Уганда, Лесото, В'єтнам та ін.). В арабських країнах відбувається процес інтеграції дівчаток у масові школи [3, с. 26].

Сучасна освітня політика США та Європи спрямована на розширення доступу до освіти, мейнстрімінгу, інтеграції, інклюзії. Згідно з мейнстрімінгом учні з інвалідністю спілкуються з однолітками на святах, у різних дозвіллевих програмах; якщо вони і знаходяться у класах загальноосвітньої школи, то насамперед для того, щоб розширити можливості соціальних контактів, а не для досягнення освітніх цілей [3, с. 27].

Принципів інклюзивного навчання дотримано не лише у наукових журналах та монографіях, а й на сторінках підручників, у практичних порадниках для педагогів, соціальних працівників, медиків, інших фахівців, а також для управлінців та політиків. Наявні розробки, засновані на емпіричних дослідженнях та узагальненні педагогічного досвіду, призводять до розуміння того, що методичні та організаційні зміни здійснюються на користь специфічної категорії дітей, які мають труднощі у навчанні та за певних умов можуть принести користь усім дітям (N. Alexiadou [4], E. Avramidis [5],

В. Gavish [8], W. Lyons [9], K. Messiou [10], R. Garrett [11]). Практика також свідчить: включення дітей з особливими потребами в освітнє середовище масової школи, як правило, стає каталізатором перетворень, які ведуть до поліпшення умов навчання всіх учнів.

Щодо правомірності поняття «спеціальна освіта», виходимо насамперед з того, що як в Україні, так і в інших європейських країнах діє система педагогічного забезпечення особливих потреб дітей в освіті під назвою «спеціальна педагогіка».

У межах цієї педагогіки спеціальна освіта є цілісною системою спеціальних закладів (певною мірою ізольована від загальної системи освіти), яка обслуговує дітей із дефектами розумового та фізичного розвитку.

Сучасні гуманістичні тенденції розвитку спеціальної освіти сформували потребу у фахівцях нового покоління, що істотно відрізняються від того класичного варіанту, який традиційно готували дефектологічні факультети ЗВО.

Ці нові потреби обумовлені такими факторами:

- розвитком та наростанням інтеграційних процесів;
- включенням нових категорій осіб з обмеженими можливостями в освітнє середовище (наприклад, діти, що раніше «не навчалися», діти з синдромом Дауна та ін.);
- налагодженням системи раннього виявлення, ранньої діагностики та ранньої корекційно-педагогічної допомоги немовлятам з відхиленнями у розвитку, а також соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ям, які мають таких дітей;
- підвищенням уваги закладів загальної середньої освіти до тих учнів, які зазнають труднощів у навчанні та адаптації до шкільних умов життя;
- зміною пріоритетів в організації корекційно-освітньої діяльності, коли не тільки дитина йде до закладу, педагога, дитячого садка, школи, а й педагог йде до дитини – додому, до клініки, до притулку; наростанням тенденцій деінституціалізації – повернення дітей з відхиленнями у розвитку в сім'ї із закритих закладів інтернатного типу та надання таким дітям корекційно-педагогічної допомоги в сім'ї;
- зростаючою активністю громадських організацій, батьків дітей з обмеженими можливостями, які ініціюють нові організаційні та змістові моделі спеціальної освіти, що вимагають адекватних моделей професіоналів – педагогів і психологів;
- підвищенням соціальної активності молоді з обмеженою працездатністю, що прагне соціальної реабілітації засобами професійної освіти.

Спеціальне навчання містить роботу з особливими дітьми, під них підлаштовуються і школа, і педагоги. Інтегрована освіта за допомогою реабілітації адаптує дитину з особливими потребами до звичайного навчання. Інклюзивна освіта сприймає таку дитину, якою вона є, підлаштовує під неї систему загальної освіти. Цей вид навчання пропонує кілька варіантів реалізації: класичний варіант відвідування освітнього закладу, домашнє та дистанційне навчання.

У більшості європейських держав і США спеціальна освіта є органічною частиною загальної освіти, має інтегровану матеріальну базу та специфічні методи навчання дитини з особливими потребами в межах скорегованих стандартів та

індивідуальних навчально-освітніх програм [1, с. 24].

Серед інновацій для дітей з особливими потребами R. Garrett, B. MacGill пропонують критичну контррозповідь на протипагу традиційній звичці, притаманній освіті через мобілізацію творчих і втілених практик як трансформаційного педагогічного підходу. У їхньому дослідженні йдеться про вчителів початкової школи та митців, які використовують творчу та тілесну педагогіку, з акцентом на посилення залучення учнів до математики за допомогою стратегії «зустрічі». Автори стверджують потенціал творчого та тілесного навчання для створення спільнот у класі як практики інклюзії [11, с. 1221].

F. Johora, M. Fleeg та інші досліджують освітню інклюзивну практику через участь однієї дитини (чотири роки) із синдромом Сото, яка відвідує звичайні австралійські дошкільні заклади. Результати їхнього дослідження свідчать про те, що зосереджена дитина постає перед труднощами у мові, оскільки створила власну траєкторію розвитку. Вихователі використовують допоміжні запитання, щоб підтримати таку дитину у спілкуванні через процес створення спільного сенсу [12, с. 1252].

B. Sagers, M. Tones, досліджуючи інклюзивну освіту в сільській місцевості та віддалених місцях, довели, що вона створює проблеми через обмежений доступ до додаткових ресурсів, спеціалізованої підтримки та послуг. Автори пропонують підхід теле-класних консультацій, що передбачає роботу міждисциплінарної команди віч-на-віч та дистанційно зі шкільною спільнотою, щоб надати економічно ефективну, професійну службу підтримки [6, с. 1305].

Дослідження С. Furman спираються на твердження, що стандартизована, задалегідь визначена навчальна програма маргіналізує учнів. Це особливо шкідливо для учнів, які мають «позначку»: з обмеженими можливостями. Автор виступає за альтернативний підхід до навчальної програми, який є більш плавним та інклюзивним, ніж традиційна модель. Описуючи цей підхід, автор звертається до різновиду розмови: дискурсу, бесіди, контррозповіді [7, с. 1342].

У дослідженні S. Fernandez розкрито способи, якими перехід між інвалідністю та цифровими технологіями включає учнів з обмеженими можливостями в «Цифрову спільну освіту». Учні без обмежень можуть дізнатися, що означає бути відкритим до наявності інвалідності та відмінностей. Щоб проілюструвати ці моменти, у дослідженні розглядається інклюзивна перспектива Digital Collaborative Making in Digital Lives [13, с. 1375].

На основі аналізу напрацювань закордонних науковців вважаємо, що у процесі реалізації інклюзивної та спеціальної освіти необхідним є врахування таких умов:

- застосування технології контекстного навчання, що дозволяє сформувати цілісну структуру навчання учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання за допомогою оптимального поєднання репродуктивних та активних методів навчання;
- упровадження потенціалу змісту навчальних предметів для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання, набуття знань про особливості розвитку, навчання та виховання різних категорій дітей з особливими потребами;
- реалізацію квазіпрофесійної діяльності, спрямованої на освоєння способів і

досвіду виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивного навчання.

З метою визначення місця реабілітаційної діяльності у практиці педагога нами проаналізовано 25 уроків на базі закладів загальної середньої освіти. Аналіз уроків передбачав визначення стилю спілкування педагога з дитиною через використання гри як засобу, що дозволяє вирішувати завдання практичної реабілітації. Аналіз проводився за алгоритмом, який подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Алгоритм використання реабілітаційної гри

Етапи	Елементи вивчення	Характер розробленості
1 етап. Організація ігрового простору	умови гри	поставлені чи ні
	характеристика мети, що оголошується дітям	ігрова, дидактична, розвивальна та ін.
	стимул	є або ні
	мотивація	є або ні
	відповідність вибраної гри особливостям дітей	відповідає – не відповідає
2 етап. Відбулася чи не відбулася гра	гра – функції	«гарний фантик» – спосіб подачі матеріалу, комунікативна, діагностична, ігротерапевтична, функція корекції у грі; розважальна
	відповідність обраної функції та мети	відповідає – не відповідає
	характеристики дії (ігрової)	відкритість (можливість знаходження власного сенсу), закінченість, зацікавленість, безпосередність, творчість
3 етап. Ігрові позиції	учитель (відповідність логіці обраної позиції)	учасник, координатор, спостерігач та ін.
	учень	ігрова – неігрова.

Критерієм ефективності організації ігрової діяльності дітей з метою їхньої реабілітації є позиція (роль), яку обирає педагог у грі.

Л. Федина виділяє такі позиції:

- рестриктивну – впливає з бажання захистити себе та дітей від небажаних наслідків («хоча б чого не вийшло»), прагнення дорослих зберегти владу над дітьми;
- пермісивну – із прагнення жити з дітьми безконфліктно, підкупити їх чи відкупитися від них;
- позицію пасивного нейтралітету – гра як «другорядне» явище життя;
- позицію «розумної середини» – пошук оптимуму участі дорослого у грі;
- позицію активної участі у грі дорослого у різних ролях [2, с. 77].

Тільки позиція «розумної середини» видається нам оптимальною для реалізації цілей гри, ширше – реабілітаційних цілей. Педагог може обирати різні рольові позиції стосовно гравців, але обов'язково чітко витримані: 1) учасник; 2) координатор (ведучий); 3) спостерігач.

Кожна позиція вимагає виконання певних правил: для учасника – найскладнішим виявляється увійти «в одну воду з дітьми», а отже – «бути рівним

дітям» – емоційна безпосередність, відкритість; для координатора – важливо не зійти до «підказувача», а відчувати й зрозуміти серйозність діяльності, що розгортається, попри власну неучасть; для спостерігача найголовніше – витримка. Спостерігач взагалі не втручається у хід гри.

У 85 % роль, яку обирав педагог, зокрема «цензора, що втручається», «підказувача-добряка», не могла сприяти вирішенню завдань реабілітаційного характеру. У 10 % – це була позиція пасивного нейтралітету, і лише у 3–5 % – роль координатора, спостерігача, що дозволило педагогу використовувати цінний «ігровий матеріал».

Таким чином, визначилися аспекти використаних і задіяних ігрових функцій: корисної, шаблонної, відтворювальної, зловживання найпоширенішою (але не єдиною) функцією гри – розважальною.

Для успішної побудови процесу реабілітації істотнішу роль представляють найменш задіяні функції гри як комплексного засобу: терапевтична, діагностична, корекційна та ін.

На підставі проведених досліджень виявилася тенденція зменшення обсягу та якості використання навчальних ігор з переходом на вищий ступінь освіти. Підтверджується думка педагогів про «несерйозність» ігрової діяльності.

Під час аналізу закордонного досвіду інклюзивної та спеціальної освіти встановлено, що оптимізацію міжособистісних відносин дітей з особливими потребами необхідно проводити у різних видах діяльності, враховуючи їхні індивідуальні особливості.

З метою оптимізації міжособистісних відносин з однолітками дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху нами складено корекційно-розвивальну програму у вигляді розвитку комунікативних навичок та навичок соціальної поведінки. У завдання програми входили такі аспекти: розвиток здатності до емпатії, співпереживання, розвиток навичок соціальної поведінки, формування позитивного ставлення до свого «Я», формування позитивного ставлення до однолітків.

Для оптимізації їхніх відносин з однолітками запропоновано використовувати такі технології: ігрову, проблемну, організацію спільної діяльності дітей. До способів реалізації програми віднесено: використання індивідуального підходу з огляду на можливість кожної дитини для досягнення кінцевої мети групи, включення ігрової технології в процес занять – заняття складаються із пов'язаних між собою вправ, ігрових ситуацій, які підібрані з урахуванням поставлених корекційних завдань; психогімнастичні та релаксаційні вправи, рухливі ігри, спрямовані на оптимізацію міжособистісних відносин з однолітками; використання малюнків, картинок, фотографій.

Програма містить три блоки. Перший – розвиток комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху, що дозволяє успішно встановлювати дружні відносини з однолітками. Заняття проводять в ігровій формі з елементами комунікативного тренінгу. У процесі занять застосовують такі технології: ігрова, проєктна, проблемна. Ігри та вправи, які використовують на заняттях, навчають дітей з порушеннями слуху розуміти емоційний стан однолітків. На заняттях діти вчаться домовлятися один з одним, поступатися один одному у процесі спільної діяльності.

Другий блок – розвиток навичок співробітництва, запропонований з метою

навчання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху, за допомогою різних форм групової взаємодії. На заняттях проводяться рухливі ігри з дітьми, які сприяють створенню сприятливої атмосфери дитячого колективу. Заняття містять вправи, що передбачають спільну діяльність дітей, як-от «Створення спільної картини», «Рукавички», «Пластилінове дерево». Завдяки запропонованим вправам діти з порушеннями слуху навчаються співпрацювати з однолітками, надавати їм допомогу при виконанні завдань для досягнення кінцевого результату.

Третій блок – комбіновані заняття (діти з порушеннями слуху з дітьми, що мають слух), уведений з метою соціалізації дітей із порушеннями слуху серед здорових однолітків. На заняттях проводяться рухливі ігри з дітьми і навіть вправи, створені задля спільної діяльності дітей. Організація спільної діяльності навчає дітей з порушеннями слуху навичкам ефективної взаємодії з однолітками, а також сприяє розвитку емпатії у здорових дітей до дітей з порушеним слухом.

Психолого-педагогічний супровід інклюзивної освіти молодших школярів з особливими освітніми потребами під час реалізації програми здійснюється поетапно. Найбільш значущим етапом є безпосередня робота з учнями з особливими потребами з урахуванням індивідуальної програми соціально-психолого-педагогічної реабілітації, під час підготовки якої у центрі уваги мають бути особливі освітні потреби дитини.

Розроблено план поетапної соціально-педагогічної реабілітації. Соціально-педагогічну реабілітацію дітей з особливими потребами можна поділити на 3 етапи:

Перший – попередній. Він містить діагностику та виявлення індивідуальних особливостей дітей, складання програм соціально-педагогічної реабілітації (індивідуальних та групових), планування своєї діяльності, апробацію програм соціально-педагогічної реабілітації.

Другий – діяльнісний – здійснюється з використанням сукупності методів, засобів та технологій: складання конспектів занять, пам'яток, розробка словесних інструкцій щодо організації дій вихованців; включення дітей з особливими потребами до реабілітаційних заходів через дидактичні ігри, вправи, бесіди, спеціальні заняття, практичні завдання; робота з найближчим оточенням; включення сім'ї (якщо вона є) у соціально-педагогічну роботу з дитиною.

На другому етапі здійснюється не лише активна реалізація технологій, а і їхня подальша індивідуалізація. Завершується цей етап досягненням поставленої мети.

Третій – результативний – оцінка та аналіз отриманих результатів соціально-педагогічної реабілітації, визначення подальших перспектив. Він включає підетапи: попередню оцінку результативності процесу соціально-педагогічної реабілітації, загальну оцінку цієї технології, розробку рекомендацій для дитини чи її сім'ї; загальні (підсумкові) висновки щодо реалізації технології соціально-педагогічної реабілітації.

Отже, інноваційні технології в інклюзивній та спеціальній освіті – це сукупність педагогічних прийомів та методів, що цілеспрямовано впливають на свідомість, поведінку та діяльність дитини з особливими потребами як члена соціуму в процесі її соціалізації, адаптації до нових соціальних умов та у соціально орієнтованих видах діяльності. Саме технологія соціально-педагогічної реабілітації є одним з основних шляхів активного включення в життя дітей з особливими потребами.

Виділимо інноваційні технології реабілітації в інклюзивній та спеціальній освіті, які представляють інтерес для широкої практики:

- інтегроване навчання осіб з освітніми потребами, інтеграційні ігри, які виконують одне спільне завдання – дозволяють у доступному вигляді поєднувати різні підходи, тренінгові засоби;
- інтегративні сценарії за участю інклюзивних колективів;
- організація моніторингу соціальної адаптації (форма, придатна для різного віку, та корисний інструмент для отримання базових даних про ефективність реабілітаційної роботи, виявлення проблемних ділянок, планування інноваційних ресурсів);
- використання ранньої кореляційної реабілітації як способу не тільки компенсації відстаючого розвитку, а й запобігання впливу на очікувані аномалії та загрози, пов'язані з особливостями захворювання учнів;
- залучення батьків як безпосередніх співучасників реабілітації їхніх дітей з особливими потребами;
- проведення спартанських ігор, що поєднують суто спортивні цілі з формуванням мужності, волі, норм відносин між людьми;
- застосування як комплексного засобу навчання казко-терапії, що дає можливість залучити дітей з особливими потребами до вивчення усної народної творчості, сценарного мистецтва, акторського ремесла, сценографії та інших видів активних занять;
- методи нейропсихологічної реабілітації (діагностика образного та вербального мислення);
- іпотерапія, що стала останнім часом більш доступною зі зростанням кількості кінних манежів та активізацією цільових благодійних фондів;
- арттерапія – форма, яка дозволила рівноцінно використовувати інтерес до професійної сцени (насамперед – до театру, за рахунок благодійних спектаклів) та самодіяльних постановок, у яких важливі і ролі, й обстановка репетицій, й інший для дитини з особливими потребами фронт спілкування;
- розробка сучасних форм топографічного обслуговування дітей з особливими потребами.

Отже, на основі аналізу закордонного досвіду з проблеми впровадження інноваційних технологій в інклюзивній та спеціальній освіті розкрито, що в США та Європі активно сприяють розширенню доступу до освіти, мейнстрімінгу, інтеграції, інклюзії. У більшості європейських держав і США спеціальна освіта є органічною частиною загальної освіти, має інтегровану матеріальну базу та специфічні методи навчання дитини з особливими потребами в межах скорегованих стандартів та індивідуальних навчально-освітніх програм. Проаналізовано зарубіжні публікації, в яких висвітлено впровадження активних методів навчання, організаційних форм та інноваційних технологій в інклюзивну та спеціальну освіту. Під час аналізу закордонного досвіду інклюзивної та спеціальної освіти встановлено, що оптимізацію міжособистісних відносин дітей з особливими потребами необхідно проводити у різних видах діяльності, враховуючи їхні індивідуальні особливості. Складено корекційно-розвивальну програму оптимізації міжособистісних відносин з однолітками дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху у вигляді розвитку комунікативних навичок та навичок соціальної поведінки, до якої увійшли такі аспекти: розвиток здатності до емпатії, співпереживання, розвиток навичок соціальної поведінки,

формування позитивного ставлення до свого «Я», формування позитивного ставлення до однолітків. Запропоновано поетапний психолого-педагогічний супровід інклюзивної освіти молодших школярів з особливими освітніми потребами: попередній, діяльнісний, результативний. Виділено інноваційні технології реабілітації в інклюзивній та спеціальній освіті, які представляють інтерес для широкої практики.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у впровадженні закордонного досвіду інклюзивної та спеціальної освіти в практику вітчизняних освітніх закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Тимофеева, И. В. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) в условиях специализированной школы: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004. 201 с.
2. Федина, Л. В. Организационно-педагогические условия формирования готовности учителя к реабилитационной деятельности в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Тобольск, 2002. 218 с.
3. Чередник, А. А. Підготовка майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук. Умань, 2019. 332 с.
4. Alexiadou, N., Essex, J. Teacher Education for Inclusive Practice – Responding to Policy. *European Journal of Teacher Education*. 2016. № 39(1). P. 5–19.
5. Avramidis, E., Avgeri, G., Strogilos, V. Social Participation and Friendship Quality of Students with Special Educational Needs in Regular Greek Primary Schools. *European Journal of Special Needs Education*. 2018. № 33(2). P. 221–234.
6. Saggars, B., Tones, M., Dunne, J., Aberdein, R. Tele-classroom consultation: promoting an inclusive approach to supporting the needs of educators, families and early years learners on the autism spectrum in rural and remote areas in contextually responsive ways. *International Journal of Inclusive Education*. 2020. № 11. P. 1305–1326.
7. Furman, C. Fairies on the schoolyard: curriculum as inclusive conversation. *International Journal of Inclusive Education*. 2021. № 12. P. 1342–1357.
8. Gavish, B. Four Profiles of Inclusive Supportive Teachers: Perceptions of Their Status and Role in Implementing Inclusion of Students with Special Needs in General Classrooms. *Teaching and Teacher Education*. 2017. № 61. P. 37–46.
9. Lyons, W. E., Thompson, S. A., Timmons, V. We are Inclusive. We are a Team. Let's Just Do It': Commitment, Collective Efficacy, and Agency in Four Inclusive Schools. *International Journal of Inclusive Education*. 2016. № 20(8). P. 889–907.
10. Messiou, K. Research in the Field of Inclusive Education: Time for a Rethink? *International Journal of Inclusive Education*. 2017. № 21(2). P. 146–159.
11. Garrett R., MacGill, B. Fostering inclusion in school through creative and body-based learning. *International Journal of Inclusive Education*. 2020. № 11. P. 1221–1235.
12. Johora, F. T., Fler, M., Veresov, N. Inclusion of a child with expressive language difficulties in a mainstream Australian preschool – roundabout ways can create opportunities for participation. *International Journal of Inclusive Education*. 2020. № 11. P. 1252–1269.
13. Ferguson, D. L., Desjarlais, A., Meyer, G. Improving Education. The Promise of Inclusive Schools *Education Development Center, Newton, MA. National Inst. for Urban School Improvement. Special Education Programs (ED/OSERS)*, Washington, DC. 2000. 29 p.
14. Fernandez, S. Making space in higher education: disability, digital technology, and the inclusive prospect of digital collaborative making. *International Journal of Inclusive Education*. 2021. № 12. P. 1375–1390.

REFERENCES

1. Timofeeva, I. V. (2004). Kompleksnaya reabilitatsiya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovja (invalidov) v usloviyah specializirovannoj shkoly. *Candidate's thesis*. Ekaterinburg [in Russian].
2. Fedina, L. V. (2002). Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti uchitelya k reabilitacionnoj dejatel'nosti v sisteme povysheniya kvalifikacii. *Candidate's thesis*. Tobolsk [in Russian].

3. Cherednyk, A. A. (2019). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv-reabilitolohiv do roboty v umovakh inkluzyivnoho navchannia uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. *Candidate's thesis*. Uman [in Ukrainian].
4. Alexiadou, N., Essex, J. (2016). Teacher Education for Inclusive Practice – Responding to Policy. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 5–19.
5. Avramidis, E., Avgeri, G., Strogilos, V. (2018). Social Participation and Friendship Quality of Students with Special Educational Needs in Regular Greek Primary Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221–234.
6. Saggars, B., Tones, M., Dunne, J., Aberdein, R. (2020). Tele-classroom consultation: promoting an inclusive approach to supporting the needs of educators, families and early years learners on the autism spectrum in rural and remote areas in contextually responsive ways. *International Journal of Inclusive Education*, 11, 1305–1326.
7. Furman, C. (2021). Fairies on the schoolyard: curriculum as inclusive conversation. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 1342–1357.
8. Gavish, B. (2017). Four Profiles of Inclusive Supportive Teachers: Perceptions of Their Status and Role in Implementing Inclusion of Students with Special Needs in General Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 61, 37–46.
9. Lyons, W. E., Thompson, S. A., Timmons, V. (2016). We are Inclusive. We are a Team. Let's Just Do It': Commitment, Collective Efficacy, and Agency in Four Inclusive Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889–907.
10. Messiou, K. (2017). Research in the Field of Inclusive Education: Time for a Rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159.
11. Garrett, R., MacGill, B. (2020) Fostering inclusion in school through creative and body-based learning. *International Journal of Inclusive Education*, 11, 1221–1235.
12. Johora, F. T., Fleer, M., Veresov, N. (2020). Inclusion of a child with expressive language difficulties in a mainstream Australian preschool – roundabout ways can create opportunities for participation. *International Journal of Inclusive Education*, 11, 1252–1269.
13. Ferguson, D. L., Desjarlais, A., Meyer, G. (2000). Improving Education. The Promise of Inclusive Schools. *Education Development Center, Newton, MA. National Inst. for Urban School Improvement. Special Education Programs (ED/OSERS)*. Washington, DC.
14. Fernandez, S. (2021). Making space in higher education: disability, digital technology, and the inclusive prospect of digital collaborative making. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 1375–1390.