

Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи  
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Кваліфікаційна робота  
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»  
з теми: **«ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ В  
УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ»**

Виконала: здобувач вищої освіти  
освітньої програми Спеціальна освіта  
(Олігофренопедагогіка)  
спеціальності 016 Спеціальна освіта  
спеціалізації 016.02 Корекційна  
психопедагогіка  
денної форми здобуття вищої освіти  
**КЕРНИЦЬКА Софія Вікторівна**

Керівник: Михальська С.А., доктор  
психологічних наук, професор,  
завідувач, професор кафедри  
спеціальної та інклюзивної освіти

Кам'янець-Подільський, 2025 р.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>4</b>
<b>ВСТУП .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ .....</b>	<b>9</b>
1.1. Характеристика понять «педагогічна культура», «інклюзивна культура».	9
1.2. Сучасний стан інклюзивної культури в Україні .....	16
1.3. Зарубіжний досвід формування інклюзивної культури .....	22
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ .....</b>	<b>29</b>
2.1. Методика дослідження особливостей інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу .....	29
2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження .....	34
<b>РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ .....</b>	<b>41</b>
3.1. Методичні положення щодо формування інклюзивної культури в освітньому середовищі .....	41
3.2. Форми і методи роботи з учнями інклюзивного класу щодо формування інклюзивної культури в освітньому середовищі .....	45
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>51</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>54</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>61</b>
Додаток А. Анкета для учнів інклюзивного класу (про культуру інклюзії як культуру прийняття всіх людей не залежно від їх особливостей) .....	61

Додаток Б Опитувальник для фахівців ЗЗСО щодо їхнього бачення інклюзивної культури .....	63
Додаток В Година спілкування «Всі ми – різні, всі ми - рівні!» .....	65
Додаток Д Виховна година «Мені це потрібно, адже я – такий як ти!!!» ....	68
Додаток Е Класна година в інклюзивному класі: «Ми різні, але разом» .....	72
Додаток Є Конспекти тренінгових занять з елементами ігрової та арт-терапії.....	74

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

КППС – команда психолого-педагогічного супроводу

ООП – особливі освітні потреби

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В умовах сучасного освітнього простору, не зважаючи на законодавчо обґрунтовану доступність до освіти осіб з особливими освітніми потребами, актуальним залишається питання популяризації, розповсюдження та закріплення знань про «інклюзію» й дітей, які можуть бути залучені до неї, оскільки серед учасників освітнього процесу та сучасного суспільства в цілому не достатньо сформованою лишається «інклюзивна культура», як поняття та соціальна категорія.

Інклюзивна культура діє в закладах загальної середньої освіти за умови активного залучення учасників освітнього процесу до створення інклюзивного освітнього середовища та функціонування в ньому. Відтак, кожен учасник освітнього процесу (учні, фахівці, адміністрація, допоміжний персонал і батьки) має відчувати власну причетність, реалізувати потенціал та прагнути до власного внеску в життя школи. Розуміння інклюзивної культури збагачує шкільну спільноту новим досвідом, перспективами та талантами [8, с. 27].

Інклюзивна культура вимагає від учасників освітнього процесу зміни ставлення до дітей з ООП та передбачає розробку політики та практик сприяючих навчанню та розвитку всіх дітей, незалежно від їх індивідуальних особливостей [8, с. 27].

Сучасна освіта орієнтується на створення інклюзивного середовища, яке сприяє розвитку кожної дитини незалежно від її індивідуальних особливостей. Формування інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу є важливим завданням, оскільки толерантне ставлення, взаємоповага та співпраця між учнями створюють сприятливий психологічний клімат та забезпечують ефективний освітній процес. Важливість цього питання зростає у зв'язку з переходом освітніх закладів на інклюзивну модель навчання, що вимагає розробки нових підходів до формування інклюзивної культури в учнів.

До проблеми формування інклюзивної культури звернені наукові пошуки С. Миронової, С. Михальської, О. Чопік, М. Буйняк, Т. Докучиної, О. Дмитрієвої, В. Будегай, О. Гаяш, Г. Груць, О. Губарь, Н. Пахомової, І. Баранець, Е. Данілавічюте, О. Деркачової, Т. Качалової, Ю. Клочкової, А. Колупаєвої, Л. Савчук, М. Лісового, В. Балтремус, М. Міщенко, О. Пехоти, І. Садової, Л. Стасюк, О. Мельничук, А. Єскушевської, Д. Супрун та багатьох інших дослідників.

Також вагомий внесок у вивчення цієї проблематики зробили зарубіжні науковці, серед яких М. Воган, Т. Бут, М. Ейнскоу, Дж. Корбетт, М. Дарсі, Г. Зіглер, М. Форест, Н. Клегг, Д. Бішоп, Б. Крауф, Д. Річлер, Д. Кларк, Д. Фрайз, Д. Попойнт та ін.

Проте, проблема формування інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу, на нашу думку, залишається недостатньо дослідженою, що й зумовило вибір теми дослідження **«Формування інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу»**.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити особливості формування інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу.

Відповідно мети дослідження поставлено такі **завдання:**

1. Розкрити сутність базових понять дослідження; проаналізувати сучасний стан інклюзивної культури в Україні та за кордоном.
2. Розробити методику дослідження особливостей інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу та проаналізувати отримані результати.
3. Обґрунтувати методичні положення щодо створення інклюзивної культури в освітньому середовищі.
4. Розробити форми і методи роботи з учнями інклюзивного класу щодо формування в них інклюзивної культури.

**Об'єктом дослідження** є процес формування інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови, методи та засоби формування інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу.

**Методи дослідження:** *теоретичні:* індукція та дедукція, аналіз, порівняння, класифікація, абстрагування, конкретизація, систематизація, узагальнення матеріалів з проблеми дослідження; *емпіричні:* педагогічне спостереження, анкетування учнів інклюзивного класу про культуру інклюзії як культуру прийняття всіх людей не залежно від їх особливостей, анонімне опитування фахівців ЗЗСО; *методи математичної статистики:* кількісний та якісний аналіз результатів дослідження.

Дослідження проводилося на базі Чернівецького ліцею №8 ім. Т. Г. Шевченка. В дослідженні брало участь 29 досліджуваних віком 8-10 років та 18 педагогічних працівників ліцею.

**Наукова новизна.** Уточнено сутність поняття «інклюзивна культура» та розкрито особливості її формування в учнів інклюзивного класу; набули подальшого розвитку методичні положення щодо створення інклюзивної культури в освітньому середовищі.

**Теоретичне значення.** Набули подальшої наукової розробки питання сучасного стану інклюзивної культури в Україні; збагачено уявлення про питання формування інклюзивної культури в освітньому середовищі.

**Практичне значення.** Результати дослідження можуть бути використані в закладах освіти для покращення інклюзивного навчання, підготовки педагогів до роботи в інклюзивних класах, а також для розробки навчально-методичних матеріалів, спрямованих на формування інклюзивної культури в учнів інклюзивних класів.

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати кваліфікаційної роботи магістра обговорювались на: звітній науковій конференції студентів та магістрантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; VI Міжнародній науково-практичній конференції студентів та молодих вчених «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-

інноваційний простір в умовах воєнного часу» (м. Запоріжжя). За результатами дослідження опубліковано тези.

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, 3 розділів, висновків, списку використаних джерел, що включає 63 найменування та додатків. Робота містить 6 таблиць та 5 рисунків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

#### 1.1. Характеристика понять «педагогічна культура», «інклюзивна культура»

Сьогоднішнє суспільство потребує забезпечення повноцінного та рівного доступу до освіти, освітніх послуг та можливостей. Розвиток інклюзивної культури сприяє створенню більш справедливої спільноти, де кожна людина, незалежно від її фізичних, психологічних чи інших особливостей, має можливість реалізувати свій потенціал; сприяє подоланню стереотипів і упереджень щодо людей з інвалідністю, а також зменшенню випадків дискримінації на основі порушень та інших характеристик [36, с. 19].

Створення інклюзивного середовища в освітніх установах сприяє підвищенню якості освіти для всіх учнів, оскільки воно сприяє розвитку різних форм навчання та враховує індивідуальні потреби кожного учня. Також інклюзивна культура сприяє більш ефективній соціальній інтеграції людей з інвалідністю у різні сфери життя, включаючи робоче середовище, громадські заходи та інші аспекти та розбудові креативного та інноваційного суспільства, оскільки інклюзивна культура стимулює різносторонність думок, підходів та рішень. Відтак розвиток інклюзивної культури в суспільстві має велике значення для побудови справедливого, рівного та солідарного суспільства [36, с. 19].

Концепція інклюзивної освіти, яка ґрунтується на принципах толерантності, гуманізації, забезпечення загального доступу до освіти передбачає визнання цінності відмінностей усіх дітей та їх здатності до навчання, мобільну систему з урахуванням особливих потреб кожної дитини, серед яких освітні є пріоритетними.

У цьому контексті, однією з найважливіших складових інклюзивної освіти є інклюзивна культура як рівень розвитку суспільства, що виражається в толерантному, гуманному, терпимому, безпечному ставленні людей один до одного, у якому поділяються ідеї співпраці, стимулюється розвиток всіх учасників освітнього процесу, у якому цінність кожного є основою загальних досягнень, а також формуються загально прийняті інклюзивні цінності [48, с. 98-99].

С. Рашидова слушно зауважує, що поняття «культура» є досить багатозначним і визначається відповідно до сфери людської життєдіяльності. У гуманітарних дослідженнях культура трактується як система різних суспільних відносин, за якої суб'єкт передає особистості знання, навички, поняття про норми та цінності. В контексті філософських наук культура – це сукупність досягнень суспільства у його матеріальному та духовному розвитку, що використовується суспільством і становить культурні традиції для подальшого прогресу людства [44, с. 120].

М. Лісовий та В. Балтремус пропонують таке визначення: «педагогічна культура – це гармонія високорозвиненого педагогічного мислення, знань, почуттів і професійної творчої діяльності, що сприяє ефективній організації педагогічного процесу». У змісті педагогічної культури дослідники виділяють сукупність різних стрижневих компонентів: культуру педагогічного мислення, духовно-моральна культуру, культуру педагогічного спілкування, культуру поведінки і зовнішнього вигляду [30, с. 190].

О. Жмурко наголошує на тому, що педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури. У ній втілені духовні цінності освіти і виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, професійні етичні норми) та матеріальні (засоби навчання і виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах [17].

Отже, педагогічна культура є основою для розвитку інклюзивної культури, адже без належного рівня професійної підготовки, емпатії та відповідних цінностей учителів неможливо забезпечити справжню інклюзію в освіті. Інклюзивна культура є важливою складовою інклюзивної освіти, суть якої полягає в ціннісному ставленні до осіб з інвалідністю, з особливими освітніми потребами.

Аналіз наукової літератури свідчить про зростання інтересу дослідників до теми інклюзії, зокрема до поняття «інклюзивна культура», яке є важливою складовою її впровадження.

Поняття «інклюзивна культура» розкривають у своїх працях І. Баранець, Т. Бут, О. Губарь, М. Ейнскоу, С. Звєкова, В. Коваленко, М. Міщенко, Н. Пахомова, С. Рашидова та інші дослідники [3; 8-10; 21; 36; 44].

У термінологічному словнику-довіднику із соціальної реабілітації за редакцією Л. Потапюк поняття «інклюзивна культура» потрактовується наступним чином: «набір цінностей, який створює в навчальному закладі середовище, де панують доброзичливість, безпека і взаємне прийняття, сприяючи розвитку співпраці та взаємодопомоги серед учнів». Інклюзивна культура є важливою складовою інклюзивної освіти, оскільки її несформованість може негативно вплинути на ефективність освітнього процесу. Створення такої культури в навчальних закладах передбачає формування ціннісної системи, яка сприяє створенню атмосфери доброзичливості, безпеки та прийняття серед учнів і педагогів [39, с. 37].

Інклюзивна культура, на переконання С. Рашидової, охоплює життя суспільства загалом, функціонування окремих його інститутів, а також це поняття можна використовувати і для характеристики особистісних якостей окремої людини [44, с. 120]. Вона виражається в гуманному, толерантному, бережливому ставленні людей один до одного, будується на ідеях цінності кожної особистості, співпраці на основах партнерства, створенні умов для розвитку усіх учасників освітнього процесу та спирається на інклюзивні

цінності, які, в свою чергу, стають основою для інклюзивної освіти [44, с. 123].

Як зазначають українські дослідники О. Губарь, Н. Пахомова, В. Коваленко та І. Баранець, інклюзивна культура є фундаментальною основою формування культури інклюзивного суспільства, у якому різноманітність потреб враховується та підтримується. Структура цієї категорії включає дві великі складові: перша стосується організаційних умов, а друга – культури співробітників організації. Водночас рівень сформованості інклюзивної культури лише починає входити в науковий дискурс і потребує детального обговорення та вивчення [8, с. 28].

Т. Бут та М. Ейнскоу поняття «інклюзивна культура» визначають як «концепція, яка сприяє створенню середовища, де всі люди, незалежно від особистісних характеристик і потреб, можуть почуватися поважними і визнаними. Це поняття визнає різноманітність людей і ставить за мету усунення бар'єрів, які заважають повній участі кожної особи в суспільстві» [3, с. 118].

На переконання М. Міщенко інклюзивна культура – це особлива філософія, згідно з якою цінності, знання про інклюзивну освіту і відповідальність приймаються і розділяються всіма учасниками інклюзивного процесу; частина загальної культури закладу освіти, установи, організації, спрямованої на забезпечення підтримки спільних цінностей інклюзії, високий рівень якої сприяє підвищенню ефективності процесу інклюзії в цілому [36, с. 20].

С. Звекова під інклюзивною культурою пропонує розуміти «рівень розвитку суспільства, який виражається в толерантному, гуманному, безпечному ставленні людей один до одного, де поділяються ідеї співпраці, стимулюється розвиток усіх учасників освітнього процесу, де цінність кожного є основою спільних досягнень, а також формується всіма прийнятими інклюзивними цінностями» [21, с. 17-18].

Дослідниця зауважує, що ключову роль у створенні безпечного та комфортного освітнього середовища відіграє інклюзивна культура педагога. Інклюзивний педагог враховує унікальні особливості кожного учня, підтримує їхню індивідуальність і сприяє взаємодії між дітьми. Важливо, щоб педагог умів працювати з учнями, які мають особливі освітні потреби, зокрема фізичні, когнітивні чи поведінкові труднощі. Він повинен забезпечувати доступність навчального процесу для всіх, створюючи умови, що відповідають можливостям і потребам кожної дитини [21, с. 18].

Безумовно, кожен вчитель в системі інклюзивної освіти має володіти високим рівнем педагогічної культури.

Отже, на основі підходів дослідників до визначення сутності поняття «інклюзивна культура», в межах даного дослідження вважаємо доцільним під інклюзивною культурою розуміти систему цінностей і суспільних норм, спрямованих на забезпечення рівності, поваги до різноманітності та створення умов для участі всіх людей, незалежно від їхніх фізичних, соціальних чи інших особливостей.

Структуру інклюзивної культури доцільно поділяти на дві складові. Перша стосується організаційних умов, а друга культури фахівців, учнів та батьків. Багато українських дослідників акцентували свою увагу на другій складовій. Зокрема, М. Буйняк, С. Миронова, О. Чопік досліджували розуміння сутності партнерства вчителями спеціальних шкіл та визначили, що найбільше труднощів у фахівців виникає у партнерській взаємодії з батьками та учнями з ООП [2]. С. Михальська довела, що рівень готовності дітей до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами є достатньо низьким [34].

У посібнику «Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти», розробленому Державною службою якості освіти України у співпраці з проектом SURGe детально описано складові формування культури інклюзивності в школі, а саме:

1. Повага до особистості. Інклюзивна культура у школі передбачає повагу до кожного, незалежно від особливостей фізичного чи психоемоційного розвитку.

2. Повага до культурного та релігійного досвіду. Щоб поважати різноманітність культур і релігій, їх насамперед потрібно знати, тож корисним буде вивчення традицій тих етнічних груп, що проживають у місцевості, де працює школа, і спільне святкування свят, знайомство з традиціями тощо.

3. Повага до сім'ї. Кожну сім'ю поважають і цінують, незалежно від раси, кольору шкіри, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового становища. Всі мають рівні права та свободи [13, с. 14].

4. Культивування відчуття приналежності до закладу. Кожна дитина має відчувати себе важливою і цінною, мати чітке та стабільне відчуття належності до «своєї» школи, де їй безпечно, комфортно та цікаво.

5. Чутливість до емоційного стану дітей та педагогів, розуміння емоцій та вміння їх контролювати.

6. Зміст навчання. Усі учні школи навчаються за освітньою програмою закладу освіти. Однак освітній процес важливо організовувати, орієнтуючись на кожну окрему дитину.

7. Створення простору, який не дискримінує. Доступність, безбар'єрність і безпечність освітнього середовища відображають, наскільки школа адаптована до потреб дитини [13, с. 15].

8. Підтримка кожного/кожної. Інклюзія стосується доступу до освіти, соціалізації та адаптації до особистих потреб учня. Тому розробка персоналізованої моделі підтримки для кожного школяра/школярки дозволить закладу забезпечувати якісну освіту, а дитині – уникнути зайвого навантаження або відставання від класу.

9. Забезпечення комфортного психологічного середовища. Навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі не передбачає змінення

освітньої програми чи навчальних планів. Водночас психологічний комфорт учнів забезпечуватиметься через адаптацію навчального середовища, матеріалів та персоналізовані методи, що ґрунтуються на аналізі потреб окремої дитини.

10. Заохочення дітей нести відповідальність за власне навчання. Мотивація і стимулювання до навчання, доведення початого до кінця та відповідальність за власні дії сприяють формуванню наполегливості й самостійності.

11. Заохочення допомагати іншим. Звичайні прояви доброзичливості, наприклад, відчинити двері для мами, яка везе візок, допомогти дитині з ООП підготуватись до уроку, завести розмову із сором'язливим однокласником чи однокласницею – прості речі, які допомагають виховувати толерантність і культуру спілкування [13, с. 16].

12. Коректні звертання та вживання термінів. Інклюзивна культура у закладі проявляється і у вербалізації. Варто завжди пам'ятати, що ми насамперед говоримо про людину, а не про її риси. Тому коректні звертання і вживання термінів будуть говорити про культуру за кладу ще до того, як дитина зіткнеться із її фізичним середовищем [13, с. 17].

Відповідно до складових інклюзивної культури, критеріями та показниками сформованості досліджуваної якості вважаємо такі:

1) ставлення до осіб з ООП (рівень толерантності, поваги та емпатії серед учасників освітнього процесу);

2) готовність до взаємодії з особами з ООП (наявність спеціальних програм підготовки педагогів, рівень їхньої компетентності у роботі з дітьми з ООП);

3) комунікація з особами з ООП (частота та якість взаємодії, використання адаптованих методів спілкування);

4) доступність освітнього середовища (наявність безбар'єрного простору, адаптованих навчальних матеріалів, технічних засобів);

5) психологічна підтримка (наявність психологічної служби, рівень задоволеності учнів психологічним кліматом у школі);

б) участь батьків (рівень залученості батьків до освітнього процесу, їхня обізнаність про інклюзивну культуру).

Отже, під інклюзивною культурою розуміємо систему цінностей і суспільних норм, спрямованих на забезпечення рівності, поваги до різноманітності та створення умов для участі всіх людей, незалежно від їхніх фізичних, соціальних чи інших особливостей. Інклюзивна культура ґрунтується на повазі до кожної особистості, врахуванні її унікальності та потреб, створенні безпечного, доступного й толерантного середовища. Важливими аспектами є чутливість до емоційного стану, індивідуалізація підтримки, співпраця з батьками, а також готовність педагогів та школи в цілому відповідати на виклики інклюзії через розуміння та адаптацію освітнього процесу.

## **1.2. Сучасний стан інклюзивної культури в Україні**

Дослідженням питань впровадження інклюзивної культури та розвитку інклюзивної компетентності фахівців у сфері психолого-педагогічної діяльності займаються багато науковців. Серед українських дослідників варто відзначити праці С. Альохіної, О. Боряк, І. Дмитрієвої, А. Єкушевської, М. Колокольцева, Н. Пахомової, Є. Попової, С. Миронової, С. Михальської, Т. Качалової, О. Чопік, А. Шеманова та інших [15; 33; 34; 35; 22; 52].

Необхідність формування інклюзивної культури в Україні задекларована в багатьох законодавчих документах, а саме в Законах України «Про дошкільну освіту» [18], «Про освіту» [19], «Про повну загальну середню освіту» [20], «Про вищу освіту»; Концепції розвитку інклюзивного навчання [40]; Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» [41]; Розпорядженнях КМУ «Про схвалення

Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» [42] та «Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки» [43] та інших.

Кожен із цих документів відіграє важливу роль у формуванні та розвитку інклюзивної культури в Україні, забезпечуючи нормативно-правову базу для впровадження інклюзії в різні сфери суспільного життя.

Науково-дослідні та практичні аспекти інклюзивної освіти надзвичайно актуальні для України, оскільки навчально-виховна система перебуває ще на самому початку цього шляху. Особливо зободенними фахівці вважають питання інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, що супроводжується сьогодні наявністю проблем правового, організаційно-технічного, фінансового й соціального характеру. Серед науковців немає єдиної думки про необхідність упровадження інклюзивної освіти в масові школи. У зв'язку з цим звернення до майже піввікового світового досвіду в цій галузі, його вивчення та критичний аналіз, розгляд можливості його використання з урахуванням специфіки вітчизняного контексту постає своєчасним і значущим для української системи освіти [45, с. 94].

Ю. Ключкова зазначає, що стан інклюзивної освіти в Україні є складним та динамічним. З одного боку, в країні спостерігається певний прогрес у розвитку інклюзивної освіти, зокрема, у впровадженні законодавчих та нормативно-правових актів, спрямованих на створення доступної освіти для всіх дітей.

З іншого боку, інклюзивна освіта в Україні стикається з численними викликами і проблемами. Недостатня кількість кваліфікованих педагогічних кадрів, недостатнє фінансування, недоступність адаптованих навчальних матеріалів та технічних засобів для дітей з особливими потребами, а також недостатня свідомість громадськості та батьків щодо значення та необхідності інклюзивної освіти – це лише деякі з проблем, з якими стикаються заклади освіти в Україні. Загалом, інклюзивна освіта в Україні

перебуває на етапі активного розвитку, але для досягнення повного успіху в цьому напрямку потрібно вирішувати численні виклики та вдосконалювати підходи до організації освітнього процесу для всіх дітей [23, с. 626].

Як зазначає І. Садова, сьогоднішній стан інклюзивної освіти в Україні спонукає фахівців до врегулювання низки об'єктивних суперечностей між:

1) необхідністю реалізації інклюзивної освіти в ЗЗСО відповідно до вимог нормативно-правових актів і недостатньо цілісним науково-теоретичним осмисленням проблеми інклюзії у вітчизняній педагогіці, відсутністю комплексних педагогічних технологій інклюзивної освіти, програм професійної підготовки педагогів для інклюзивної школи;

2) наявністю успішного досвіду впровадження інклюзивних ідей у зарубіжній школі і відсутністю його цілісного вивчення (як особливого суспільно-педагогічного явища) та критичного осмислення з боку української педагогічної науки;

3) необхідністю спеціальної підготовки вчителів до роботи з дітьми, які мають особливі потреби в умовах ЗЗСО і недостатньою кількістю програм професійної перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогів у цій сфері [45, с. 94].

С. Михальська акцентує увагу на тому, що в даний час виникає проблема негативного відношення та небажання до спілкування і взаємодії з дітьми з ООП. Ставлення до дітей із психофізичними порушеннями найчастіше буває зневажливим, або байдужим, однолітки не вміють гратись, спілкуватись, взаємодіяти з дітьми з ООП. Розуміння важливості і необхідності впровадження інклюзивної моделі освіти ставить ряд запитань щодо підготовленості сучасного українського освітнього простору до таких кардинальних змін. Очевидно, що інклюзія потребує серйозного перегляду існуючих освітніх умов [34, с. 127].

Означена проблема зумовлюється багатьма факторами, серед яких соціально-психологічна неготовність дітей обох категорій до взаємодії, загальне ставлення суспільства і держави до людей з ООП, відсутність

зрозумілої інформації про особливості деяких людей тощо. Таким чином, особливої уваги потребує підготовка дітей до взаємодії з однолітками з ООП. З одного боку, це є обов'язковою передумовою інклюзивної освіти, а з іншого – матиме позитивний вплив на розвиток гуманності, толерантності у суспільстві в цілому [34, с. 128].

Як зазначають О. Губарь та Т. Телятник, головними проблемами та викликами інклюзивної культури, з якими може зіштовхнутися українське суспільство – це відсутність обізнаності в сфері інклюзії через брак знань чи відсутності досвіду з даного питання. Ще важливим залишається той факт, що бар'єри в процесі соціалізації осіб з особливими освітніми потребами може створювати саме суспільство через власну непідготовленість. Особиста реакція, яка може бути різноманітна на чийсь відмінності, в свою чергу може деструктивно впливати на розвиток інклюзивної культури [10, с. 39].

М. Міщенко акцентує увагу на тому, що усвідомлена українським суспільством потреба в імплементації ідей інклюзії, як актуальної вимоги часу вже дає певні результати: зростає рівень обізнаності суспільства щодо даного питання, збільшується охоплення дітей з особливими освітніми потребами інклюзивним навчанням, український соціум стає все більш толерантним та уважним до тематики інвалідності, потреб та труднощів людей з інвалідністю, особливостей їхньої соціалізації тощо. Інклюзію в Україні цілком можна вважати суспільною ідеологією, яка визначає гуманістичний потенціал соціуму та ціннісні стратегії його розвитку. Важливим завданням при цьому стає формування у громадян відповідної культури – інклюзивної, окреслення шляхів її підвищення, підбір відповідного інструментарію, в якому провідне місце займає інклюзивна комунікація [36, с. 21].

За дослідженням М. Буйняк, С. Миронової та О. Чопік, в освіті дітей з особливими освітніми потребами партнерство є міждисциплінарним та часто може виходити за межі закладу [2]. Через широке коло фахівців, задіяних у наданні послуг психолого-педагогічного супроводу виникає ряд проблем.

Серед труднощів, окрім тих, що обумовленні особливими освітніми проблемами дітей, визначили також брак взаєморозуміння між фахівцями, батьками, дітьми.

О. Мартинчук, Т. Скрипник, О. Федоренко, Ю. Найда та Н. Заєркова у своїх дослідженнях підіймають проблему кадрового забезпечення в інклюзивній освіті й зазначають, що функціональні обов'язки деяких фахівців є недостатньо чіткими або ж застарілими. Зокрема, виділяють те, що немає чіткого прикладу моніторингу динаміки успіху дітей з ООП на корекційно-розвиткових заняттях. Дослідниці вважають, що процес супроводу позбавлений цілеспрямованості, узгодженості та наступності [31, с. 488].

О. Ткаченко наголошує на важливості створення інклюзивного освітнього середовища – простору, де всі здобувачі освіти незалежно від своїх освітніх потреб можуть ефективно навчатися, розвивати соціальні компетентності, вдосконалювати комунікативні навички та відчувати свою приналежність до загальної спільноти. Кожна група дітей з особливими освітніми потребами має загальні, властиві всім обмеження життєдіяльності, а також специфічні, які характерні для окремих груп і кожної дитини. У зв'язку з цим організація освітнього середовища здійснюється на основі компетентнісного аналізу групових і індивідуальних можливостей дітей, адресного моделювання умов, максимально комфортних для них [49].

Особливу увагу, на переконання дослідниці, слід приділяти посиленню психологічної складової для всіх учасників освітнього процесу. Крім того, актуальним залишається проведення досліджень соціально-психологічних умов ефективного інклюзивного середовища, хоча наразі в Україні вже багато зроблено в контексті організаційної складової. Також створення сприятливих соціально-психологічних умов в ЗЗСО актуалізує важливу проблему – підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних ефективно застосовувати набуті знання, навички й уміння на практиці, а

також активно розробляти й впроваджувати сучасні методи роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища [49, с. 84].

Нам імпонує думка українських дослідниць О. Мельничук та Н. Ярощук, про те, що інклюзивна культура втілює філософію інклюзивної освіти, ґрунтується на цінностях інклюзії та охоплює всіх учасників освітнього процесу. Практика впровадження інклюзивної освіти стає очевидною для кожного учасника співтовариства. Інклюзивна політика повинна бути відображена у всіх документах навчального закладу, стратегіях та планах розвитку установи. Документи, створені закладом, мають включати чіткі стратегії розвитку учня та інклюзивного середовища, у якому він навчається. Інклюзивне навчання ставить складні завдання перед освітньою системою і діяльністю закладу, стимулюючи узгоджену роботу колективу, вдосконалення програм і методів викладання, а також сприяє розвитку компетенцій педагогів і фахівців [32, с. 126].

Т. Качалова визначає умови, за яких заклад освіти (на прикладі закладу вищої освіти) стає інклюзивним:

- адаптування приміщення для вільного пересування людей з функціональними обмеженнями (усунення фізичних бар'єрів): пандуси, дверні прорізи, допоміжне навчальне обладнання, туалети тощо;
- створення позитивного психологічного мікроклімату (усунення психологічних бар'єрів), що включає в себе доброзичливе ставлення з боку усіх учасників освітнього процесу;
- інклюзивна компетентність педагогів (компонент професійного стандарту) [22].

Таким чином, серед першочергових кроків у напрямі формування інклюзивної культури українські науковці і практики виділяють відмову від стереотипних поглядів на освітній процес та його учасників; формування у закладах освіти усіх рівнів атмосфери, заснованої на ідеях та принципах інклюзії; розбудову закладу освіти як громади; зосередження на співпраці, а

не на конкуренції; прищеплення віри в свої сили кожному учаснику освітнього процесу.

Отже, на сьогоднішній день в Україні здійснюється активний розвиток інклюзивної культури, що проявляється у розширенні можливостей для осіб з ООП у всіх сферах життя, зокрема в освіті, соціальній інтеграції та доступності середовища. Однак, незважаючи на позитивні зрушення, існують і виклики, що гальмують розвиток інклюзивної культури в Україні. Серед них – недостатнє фінансування інклюзивних програм, брак кваліфікованих спеціалістів, недосконалість нормативно-правової бази, низька поінформованість суспільства про особливості інклюзії.

Подальший розвиток інклюзивної культури потребує комплексного підходу, що включає покращення матеріально-технічної бази закладів освіти, підвищення рівня підготовки фахівців, удосконалення законодавчої бази та активізацію просвітницької роботи серед населення. Лише за умови тісної співпраці держави, освітніх установ, громадських організацій та суспільства загалом можна досягти повноцінної інклюзії та створити сприятливе середовище для всіх громадян.

### **1.3. Зарубіжний досвід формування інклюзивної культури**

Зарубіжний досвід є цінним джерелом для вдосконалення підходів до формування інклюзивної культури, оскільки він охоплює широкий спектр теоретичних і практичних розробок, спрямованих на створення освітнього середовища, яке враховує потреби кожного учасника.

«Не залишати нікого осторонь» – це обіцянка, яка лежить в основі Порядку денного у сфері сталого розвитку до 2030 року, що визначає соціальну інклюзію як головний принцип. Зобов'язання забезпечити розвиток для всіх виникло через усвідомлення руйнівного впливу соціальної ізоляції в суспільствах, які стають дедалі складнішими, особливо через демографічні зміни та міграцію. Індивіди та групи повинні бути залучені до цілей Порядку

денного на 2030 рік, спрямованих на мир, процвітання та охорону планети, «незалежно від віку, статі, інвалідності, раси, етнічного походження, релігії чи економічного або іншого статусу», як зазначено в цілі 10.2. Проте люди у всьому світі продовжують стикатися з ізоляцією, дискримінацією чи хронічною бідністю, навіть у найбільш розвинених країнах [60].

Культура – це ресурс для зміцнення соціальної згуртованості, який часто недооцінюється. Культурні практики, об'єкти та вирази сприяють соціальній інклюзії. Доступ до культурного життя та участь у ньому давно вважаються ключовими елементами покращення добробуту та створення відчуття приналежності й спільної ідентичності. Більше того, культура має високий потенціал стимулювати ефективну взаємодію місцевих громад через всі покоління у суспільному житті. Порядок денний на 2030 рік надав нового імпульсу для використання сили культури у широкому спектрі Цілей сталого розвитку (SDGs), спрямованих на залучення маргіналізованих груп, а також для підвищення обізнаності про необхідність використання культурного різноманіття як позитивного ресурсу [60].

Вагомий внесок у вивчення питань впровадження інклюзивної культури та розвитку інклюзивної компетентності фахівців у сфері психолого-педагогічної діяльності зробили зарубіжні науковці, серед яких М. Воган, Т. Бут, М. Ейнскоу, Дж. Корбетт, М. Дарсі, Г. Зіглер, М. Форест, Н. Клегг, Д. Бішоп, Б. Крауф, Д. Річлер, Д. Кларк, Д. Фрайз, Д. Попойнт та інші [55-60].

На думку зарубіжних дослідників, інклюзивна культура – це особлива концепція, згідно з якою цінності, знання про інклюзивну освіту та відповідальність поділяються між усіма учасниками освітнього процесу; частина загальної культури освітнього закладу, спрямована на підтримку спільних принципів інклюзії, високий рівень якої сприяє зростанню ефективності процесу інклюзії загалом; неповторний мікроклімат довіри, який стимулює розвиток взаємозалежних стосунків серед учасників освітнього процесу; особлива інклюзивна атмосфера, у якій впроваджуються

зміни, адаптовані до потреб освітнього закладу та органічно інтегровані в його загальну систему; базис для створення культури інклюзивного суспільства, де різноманітність потреб вітається, підтримується та використовується суспільством, забезпечуючи досягнення високих результатів відповідно до цілей інклюзивної освіти, збереження, прийняття, співпрацю та стимулювання постійного розвитку педагогічної спільноти та суспільства в цілому [22].

Освітній простір провідних країн світу характеризується варіативністю систем освіти. Попри це серед великої кількості різних моделей, форм та методів можна виділити й спільні ознаки, які характерні сучасній системі освіти. Однією з таких ознак є реалізація філософії інклюзивної освіти.

Головною метою філософії інклюзивної освіти є усунення будь-яких освітніх бар'єрів, створення середовища, в якому кожна дитина, незалежно від національності, релігійної приналежності, рівня психофізичного розвитку буде відчувати себе комфортно. Починаючи з 70-х років ХХ століття передові країни Європи почали змінювати концепцію розвитку і навчання дітей з ООП. Зокрема мова йшла про перебудову спеціальної освіти, реалізацію особистісно-орієнтованого підходу [6, с. 81]. Таким чином формування інклюзивної культури стало одним із пріоритетних завдань.

Зарубіжні дослідники Х. Браун та Х. Сміт зазначають, що першочерговим завданням директора школи є організація координаційної групи або команди лідерів, склад якої визначається окремо для кожного навчального закладу. Для проведення всебічного та систематичного аналізу ефективності процесу інклюзивної освіти, особливо у великих школах, науковці рекомендують створювати центральну координаційну команду і невеликі координаційні групи, [56, с. 137]. До складу центральної координаційної групи зазвичай входять адміністративний персонал, керівники методичних об'єднань учителів різних рівнів та напрямів навчання, координатори навчальної та соціальної роботи, міждисциплінарні фахівці (наприклад, дефектологи, фізіотерапевти, педіатри, спеціалісти з

роботи з дітьми з різними типами порушень, логопеди, психологи), батьки, представники громадських організацій і державних установ, обслуговуючий персонал, учні. При цьому важливо зазначити, що ці групи не працюють ізольовано, а активно співпрацюють між собою.

Зарубіжні дослідники М. Егрєн, С. Еплєр, М. Вєхмєйєр наголошують, що в процесі діяльності групи можуть розширюватися, їх склад змінюватися, а ролі учасників варіюватися. Наприклад, роль ініціатора або керівника зустрічі може виконувати учасник групи, який визначає проблему та висловлює занепокоєння певним питанням. Роль фасилітатора або посередника між учасниками зустрічі виконує той, хто найкраще сприяє ініціатору у створенні гармонійного діалогу з колегами [55, с. 17].

У європейських країнах формування інклюзивної культури перетворилося на реальне професійне завдання для педагогічної спільноти кожної освітньої організації. Це цілком закономірно, враховуючи досить довгий шлях становлення та розвитку інклюзивної освіти за кордоном та, відповідно, великий досвід організації та забезпечення інклюзивного освітнього процесу [28].

У закладах освіти США та низки європейських країн, які дбають про якісне інклюзивне навчання, наявні одночасно декілька посад, які корегують забезпечення такого навчання – це вчитель спеціальної освіти (SEN-teacher) або спеціальний педагог, а також посади, пов'язані з координаційно-управлінською діяльністю – адміністратор спеціальної освіти (Administration of Special Education), координатор з питань особливих освітніх потреб (SENCO) [31, с. 488].

Зарубіжний досвід формування інклюзивної культури демонструє прагнення до створення освітнього середовища, у якому всі діти, незалежно від їхніх можливостей, мають рівний доступ до навчання. У Швеції спостерігається тенденція до розформування спеціальних шкіл і створення ресурсних центрів, які надають підтримку дітям з особливими освітніми потребами. Шведське Агентство Спеціальної Освіти відіграє ключову роль у

цьому процесі, забезпечуючи підготовку педагогів та асистентів, а також допомагаючи родинам дітей з інвалідністю [16].

У Німеччині ще з 1970-х років було закріплено право дітей з ООП на вибір навчального закладу та отримання необхідного психолого-педагогічного супроводу. Завдяки цьому в країні розвинулися кооперативні форми навчання, що передбачають взаємодію загальноосвітніх і спеціальних шкіл. Крім того, працюють служби підтримки, які допомагають дітям з особливими потребами поза межами шкіл [16].

Італія є однією з перших європейських країн, що впровадила інклюзивне навчання як основну форму здобуття освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Її досвід демонструє, що інклюзія є не лише освітнім, а й соціокультурним процесом, який змінює підходи до навчання та взаємодії суспільства з людьми з психофізичними особливостями.

На сьогодні понад 90 % дітей з особливостями психофізичного розвитку в Італії здобувають освіту у загальноосвітніх закладах. У кожній провінції працюють консультативні служби, які об'єднують освітян, адміністрацію, медиків та громадських активістів для створення ефективного інклюзивного середовища [28, с. 30].

Досвід Італії є цінним прикладом того, як поступова та системна реформа освіти сприяє формуванню інклюзивного суспільства, в якому всі громадяни, незалежно від їхніх можливостей, мають рівний доступ до якісної освіти.

Варто зазначити, що у більшості європейських країн спеціальні заклади не є сегрегативними, а інклюзивна освіта базується на принципах рівноправності, толерантності та соціальної інтеграції.

Так в закладах освіти Великої Британії одним із пріоритетних напрямів організації освітнього процесу є розвиток інклюзивної культури. У працях І. Далі, П. Овсейко, Л. Пололі, Л. Едмундс, Д. Цівіан, на прикладі організації освітнього процесу в Оксфордському та Кембриджському університетах, які

впроваджують нові способи залучення найталановитіших студентів, незалежно від особливостей психофізичного розвитку, з'ясовано ключові стратегічні пріоритети. Автори зазначають, що університети прагнуть «сприяти розвитку інклюзивної культури», просуванню гендерної рівності та різноманітності для всіх студентів, викладачів і співробітників, забезпечуючи їм постійну лідерську позицію в науковій та освітній галузі [16].

В практичному посібнику «Індекс інклюзії» Т. Бута та М. Ейнскоу подано ґрунтовні дослідження інклюзивної культури. Автори демонструють три взаємопов'язані показники, що відображають найбільш важливі напрямки підвищення ефективності запровадження інклюзії в освітніх установах: створення інклюзивної культури, розвиток інклюзивної політики і впровадження інклюзивної практики. З точки зору британських фахівців, ці напрямки графічно представляють сторони рівностороннього трикутника, «осі», які задають вектори мислення, спрямованого на реформування шкіл різного рівня не лише у сфері інклюзії, а і в більш широкому сенсі. «Створення інклюзивної культури» лежить в основі трикутника [3].

На думку дослідників, «розвиток загальних інклюзивних цінностей і відносин співробітництва може привести до змін в інших аспектах» (напрямах). Вчені орієнтують усіх учасників освітнього процесу на створення безпечного, терпимого співтовариства, що розділяє ідеї співпраці, стимулюючого розвиток всіх своїх учасників, спільноти, в якому цінність кожного є основою загальних досягнень. Така освітня культура, на думку авторів, створює спільні інклюзивні цінності, які поділяються і приймаються всіма новими співробітниками, вихованцями, адміністраторами та батьками/опікунами [3].

Аналізуючи зарубіжний досвід інклюзивного навчання, М. Порошенко зазначає, що в Нідерландах сьогодні діють заклади для дітей із різними порушеннями: мовлення, зору, слуху, опорно-рухового апарату, розумового розвитку, поведінки тощо. Близько 70% учнів спеціальних шкіл мають труднощі у навчанні або розумову відсталість. Завдяки реформам система

освіти стала більш інклюзивною, забезпечивши рівноправне функціонування загальноосвітніх і спеціальних шкіл [28, с. 35].

Отже, зарубіжний досвід формування інклюзивної культури демонструє, що успішна інклюзія базується на принципах рівноправності, толерантності та соціальної інтеграції. Провідні країни світу поступово відходять від сегрегативної освіти, надаючи перевагу створенню ресурсних центрів, консультативних служб та кооперативних форм навчання. Особливу роль відіграють підготовка педагогів, розвиток інклюзивної політики та впровадження інклюзивних практик, що дозволяє забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх можливостей.

Досвід таких країн, як Швеція, Німеччина, Італія, Велика Британія та Нідерланди, свідчить, що інклюзивна культура стає не лише освітнім, а й соціокультурним явищем, що сприяє формуванню толерантного суспільства. Інклюзивні цінності, як зазначають британські дослідники, лежать в основі розвитку освіти і визначають вектор змін у навчальних закладах. Таким чином, системний підхід, міждисциплінарна співпраця та державна підтримка є ключовими факторами успішного впровадження інклюзивної освіти.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

#### 2.1. Методика дослідження особливостей інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу

З метою дослідження особливостей інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу було проведено експериментальне дослідження на базі Чернівецького ліцею №8 ім. Т. Г. Шевченка, м. Чернівці, в якому взяли участь 29 учнів 3-Б класу, з них – з ООП 3 особи та 18 педагогічних працівників (12 вчителів, 6 асистентів).

Для досягнення цієї мети були поставлені такі **основні завдання**:

1. Розробити методику дослідження особливостей інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу та проаналізувати отримані результати.
2. Обґрунтувати методичні положення щодо створення інклюзивної культури в освітньому середовищі.
3. Розробити форми і методи роботи з учнями інклюзивного класу щодо формування в них інклюзивної культури.

Провідними **методами** під час експериментального дослідження є: педагогічне спостереження, анкетування учнів інклюзивного класу про культуру інклюзії як культуру прийняття всіх людей не залежно від їх особливостей, анонімне опитування фахівців ЗЗСО щодо їхнього бачення інклюзивної культури та уявлень/спостережень щодо ставлення дітей з нормотиповим розвитком та навпаки (чи залежить ставлення до дітей від того що ті на інклюзивній формі навчання, чи приховується ця інформація від класу).

Для вивчення рівня сформованості інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу нами визначено такі критерії: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісний; рефлексивно-оцінний.

**1. Мотиваційно-ціннісний критерій** визначає ставлення учня до ідеї інклюзії, прийняття різноманітності та готовність до взаємодії з однолітками з ООП.

**Показники:**

- позитивне ставлення до однокласників з особливими освітніми потребами;
- усвідомлення цінності кожної особистості незалежно від її індивідуальних особливостей;
- мотивація до співпраці, взаємодопомоги, емпатії;
- відсутність проявів дискримінації чи упередженого ставлення.

**2. Когнітивний критерій** характеризує знання учнів про поняття інклюзії, різноманіття, права людини, толерантність.

**Показники:**

- розуміння суті інклюзії та основних принципів інклюзивної освіти;
- знання про особливості потреб і можливостей однолітків з ООП;
- вміння пояснити, чому важливо підтримувати інших;
- обізнаність у темах рівності, доброзичливості, поваги до різних людей.

**3. Діяльнісний критерій** оцінює практичну готовність учнів до реалізації принципів інклюзії в повсякденному шкільному житті.

**Показники:**

- участь у спільних видах діяльності з однокласниками з ООП;
- прояви ініціативи у допомозі, співпраці, підтримці;
- дотримання правил етичної поведінки у спілкуванні;
- уникнення конфліктів, некоректних висловлювань чи дій.

**4. Рефлексивно-оцінний критерій** визначає здатність учнів до самоаналізу власного ставлення, поведінки щодо інклюзивних практик.

**Показники:**

- здатність оцінювати свої дії з точки зору толерантності та підтримки інших;
- усвідомлення важливості інклюзивного середовища для всіх учасників;
- виявлення бажання змінювати поведінку задля кращої взаємодії;

На основі виокремлених критеріїв та показників, для визначення рівнів сформованості інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу нами визначено 3 рівні розвитку, а саме:

**Високий рівень.** Учень виявляє стійке позитивне ставлення до однокласників з ООП, демонструє щире прийняття, повагу, емпатію. Активно підтримує ідеї рівності, готовий допомагати іншим без зовнішнього спонукання. Володіє чіткими знаннями про інклюзію, розуміє важливість прийняття людей з особливими потребами, вміє аргументовано пояснити, чому важливо поважати відмінності. Учень активно бере участь у спільній діяльності з однолітками з ООП, ініціює взаємодію, добровільно пропонує допомогу, дотримується правил доброзичливого спілкування.

**Середній рівень.** Учень в основному демонструє позитивне ставлення, проте іноді уникає взаємодії або не ініціює допомогу самостійно. Ідеї інклюзії сприймає, але ще потребує педагогічної підтримки у формуванні цінностей. Має загальне уявлення про інклюзію, але знання фрагментарні. Може сформулювати основні ідеї, однак робить це поверхнево або з допомогою вчителя. Учень включається у спільну діяльність за ініціативи вчителя або однокласників, іноді проявляє допомогу, однак не завжди стабільно. Поведінка загалом коректна, але не завжди послідовна.

**Низький рівень.** Виявляє індиферентність або негативне ставлення до учнів з ООП. Проявляє уникнення, байдужість або навіть неприйняття, може піддаватися стереотипам і упередженням. Має обмежене або викривлене уявлення про інклюзію. Мало орієнтується в темі, плутає поняття, не усвідомлює значення толерантного ставлення. Уникає участі у

спільній діяльності з дітьми з ООП, не виявляє ініціативи, не дотримується правил толерантного спілкування, іноді може проявляти агресію чи ізоляцію.

**Педагогічне спостереження** як метод дослідження використовувалося з метою вивчення поведінкових проявів інклюзивної культури в реальному освітньому середовищі. Спостереження проводилося протягом двох навчальних тижнів під час різних видів діяльності учнів: уроків (математика, українська мова, «Я досліджую світ» та ін.), перерв, групової роботи, позакласних заходів (виховна година, гурткова робота).

У процесі цілеспрямованих спостережень ми звертали увагу на такі аспекти:

1. Ставлення учнів з нормотиповим розвитком до однокласників з ООП (Чи проявляють діти емпатію, доброзичливість, готовність допомагати? Чи існують ознаки ігнорування, насмішок, ізоляції?).

2. Взаємодія учнів з ООП із однокласниками (Наскільки активно вони залучаються до спільної діяльності? Чи намагаються брати участь у спілкуванні, іграх, виконанні завдань?).

3. Форми і частота спільної діяльності (Скільки разів протягом дня діти працювали в парах чи групах, де були присутні учні з ООП? Чи проявлялися ініціативи співпраці?). Роль педагогів та асистентів учителя у формуванні інклюзивного середовища (Чи створюються умови для залучення всіх дітей до роботи? Чи звертається увага на формування толерантного ставлення?)

Наступним кроком експериментального дослідження стало проведення **анкетування** учнів інклюзивного класу про культуру інклюзії як культуру прийняття всіх людей не залежно від їх особливостей.

З метою вивчення рівня сформованості елементів інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу було розроблено анонімну анкету, спрямовану на виявлення ставлення дітей до однокласників з особливими освітніми потребами, їхньої готовності до взаємодії, підтримки та прийняття різноманіття (Додаток А).

Анкета містить 9 запитань відкритого та закритого типів, адаптованих до вікових особливостей молодших школярів. Формулювання запитань є доступним і передбачає вибір одного або кількох варіантів відповіді, що дозволяє виявити як раціональні судження дітей, так і їхні емоційні реакції.

Тематика запитань охоплює такі аспекти:

- 1) наявність дружніх взаємин у класі;
- 2) легкість у встановленні контактів;
- 3) значущі якості у міжособистісних стосунках;
- 4) ставлення до відмінностей та особливостей поведінки;
- 5) спостереження щодо проявів дискримінації або неприйняття;
- 6) власна поведінка у ситуаціях порушення інклюзивних норм;
- 7) готовність до підтримки дітей, які потребують додаткової допомоги;
- 8) уявлення про умови комфортного шкільного середовища.

Анкетування проводилося в усній або письмовій формі залежно від потреб учнів. Отримані відповіді стали підґрунтям для визначення рівня сформованості інклюзивної культури за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивно-оцінним критеріями. Результати анкетування дали змогу виявити особливості сприйняття учнями принципів інклюзії, наявні труднощі у взаємодії з однокласниками з ООП та рівень емпатійного ставлення до них.

Окрім того, в межах експериментального дослідження було проведено **анонімне опитування фахівців ЗЗСО** щодо їхнього бачення інклюзивної культури та уявлень/спостережень щодо ставлення дітей з нормотиповим розвитком та навпаки (чи залежить ставлення до дітей від того що ті на інклюзивній формі навчання, чи приховується ця інформація від класу). Текст опитувальника представлено в додатках (додаток Б).

Анкета містить як закриті, так і відкриті запитання, що дозволяє поєднати кількісний та якісний аналіз отриманих даних. Опитування охоплює 10 запитань, які спрямовані на з'ясування таких аспектів:

- посада та досвід роботи з дітьми з ООП;
- оцінка рівня інклюзивної культури у закладі;
- розуміння сутності поняття «інклюзивна культура»;
- фактори, що сприяють її формуванню;
- наявність стереотипів і упереджень щодо дітей на інклюзивній формі навчання;
- вплив інклюзивної освіти на ставлення до дітей з особливими освітніми потребами;
- практика відкритості або приховування інформації про інклюзію;
- характер міжособистісної взаємодії між учнями;
- бачення можливих шляхів удосконалення інклюзивної практики.

Анкетування проводилося серед педагогічних працівників, які безпосередньо залучені до організації інклюзивного навчання (вчителі, асистенти).

Результати опитування дали змогу проаналізувати рівень інклюзивної культури у закладі освіти, визначити проблемні зони, бар'єри та перспективи подальшого розвитку. Отримані відповіді стали важливим джерелом емпіричних даних для дослідження педагогічних умов формування інклюзивної культури, дозволили зіставити погляди фахівців із результатами спостереження та учнівського анкетування, що забезпечило комплексний підхід до вивчення проблеми.

## **2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження**

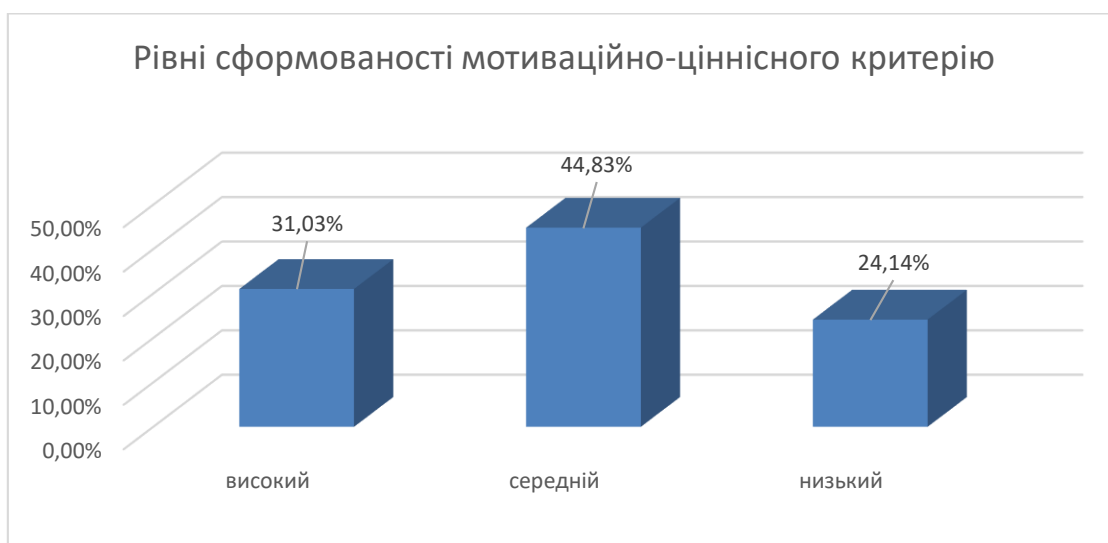
Наступним кроком експериментального дослідження став аналіз отриманих результатів. У ході спостереження виявлено, що учні з нормотиповим розвитком загалом демонструють доброзичливе ставлення до дітей з ООП, однак ініціативність у взаємодії проявляється нерівномірно. В окремих випадках спостерігалось уникання контактів або звертання

виключно до дорослих при роботі в групі з дітьми з ООП. Асистенти вчителя відігравали важливу роль у посередництві взаємодії, але не завжди спрямовували зусилля на розвиток самостійного спілкування між дітьми.

Більшість учнів мають друзів у класі, легко знаходять контакт з іншими. Основними цінностями у взаємодії вони вважають доброту, чесність та повагу. Майже половина дітей зазначають, що стикалися з випадками нерівного ставлення до інших учнів. Більшість учнів готові підтримати однокласника у складній ситуації та визнають важливість прийняття кожного, незалежно від особливостей.

Результати дослідження за мотиваційно-ціннісним критерієм свідчать про позитивне ставлення до однокласників з особливими освітніми потребами, а також усвідомлення цінності кожної особистості незалежно від її індивідуальних особливостей. Водночас, у деяких учнів мотивація до співпраці та взаємодопомоги низька. Частина учнів виявляють прояви дискримінації чи упередженого ставлення.

Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного критерію сформованості інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу представлено в таблиці 2.1 та на рисунку 2.1.



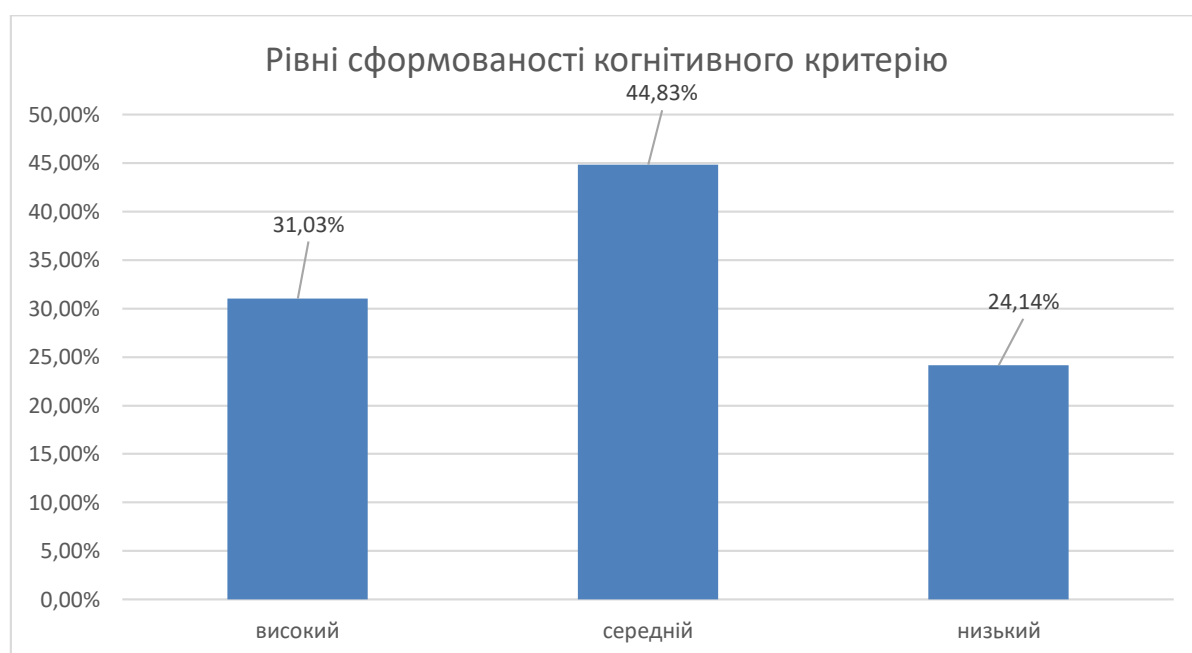
**Рис. 2.1. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного критерію інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу**

Таблиця 2.1

**Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного критерію інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу**

Рівні	Кількість дітей	У %
Високий	9	31,03 %
Середній	13	44,83 %
Низький	7	24,14 %

Переважні більшість учнів мають загальні уявлення про інклюзію, але знання фрагментарні, можуть сформулювати основні ідеї, однак роблять це поверхнево або з допомогою вчителя (табл. 2.2, рис. 2.2).



**Рис. 2.2. Рівні сформованості когнітивного критерію інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу**

Таблиця 2.2

**Рівні сформованості когнітивного критерію інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу**

Рівні	Кількість дітей	У %
Високий	7	24,14 %
Середній	12	41,38 %
Низький	10	34,48 %

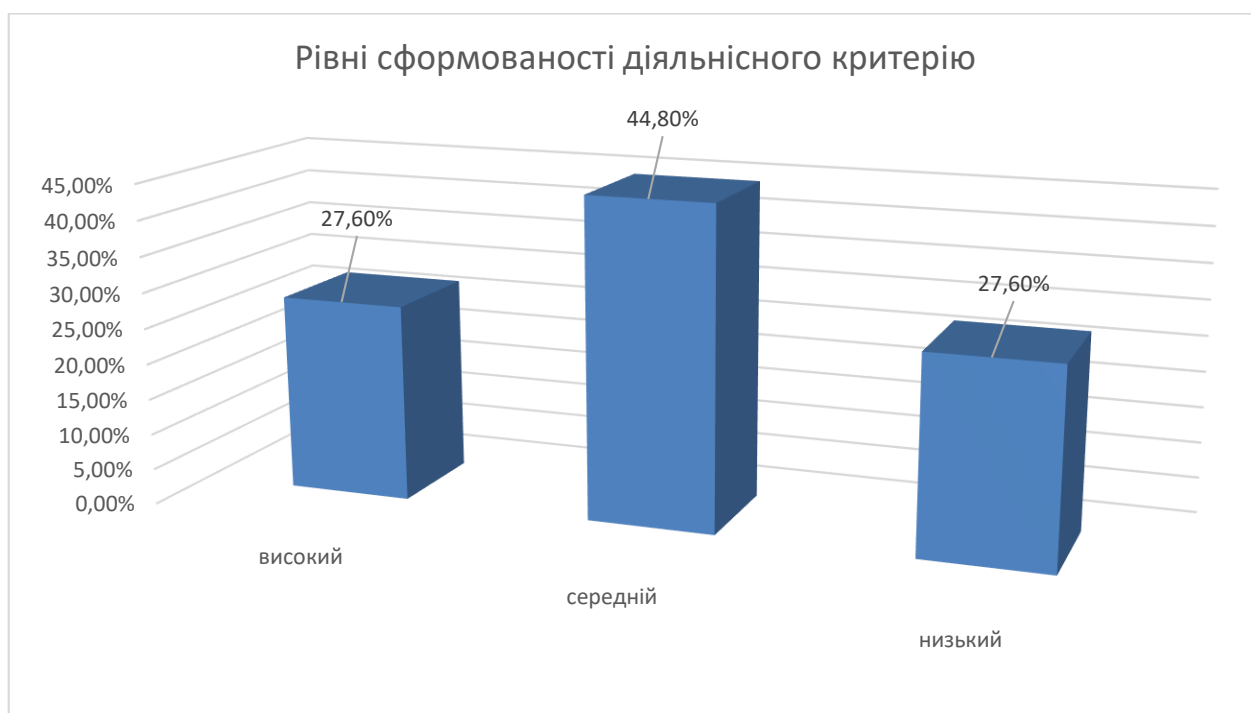
Результати дослідження за діяльнісним критерієм засвідчили недостатню практичну готовність переважної більшості учнів до реалізації принципів інклюзії в повсякденному шкільному житті. Переважна більшість дітей активно беруть участь у спільних видах діяльності з однокласниками з ООП, однак прояви ініціативи у допомозі, співпраці, підтримці спостерігаються вкрай рідко. До того ж не всі учні дотримуються правил етичної поведінки у спілкуванні.

Узагальнені результати представлено в таблиці 2.3 та на рисунку 2.3.

Таблиця 2.3

**Рівні сформованості діяльнісного критерію інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу**

Рівні	Кількість дітей	У %
Високий	8	27,6 %
Середній	13	44,8 %
Низький	8	27,6 %



**Рис. 2.3. Рівні сформованості діяльнісного критерію інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу**

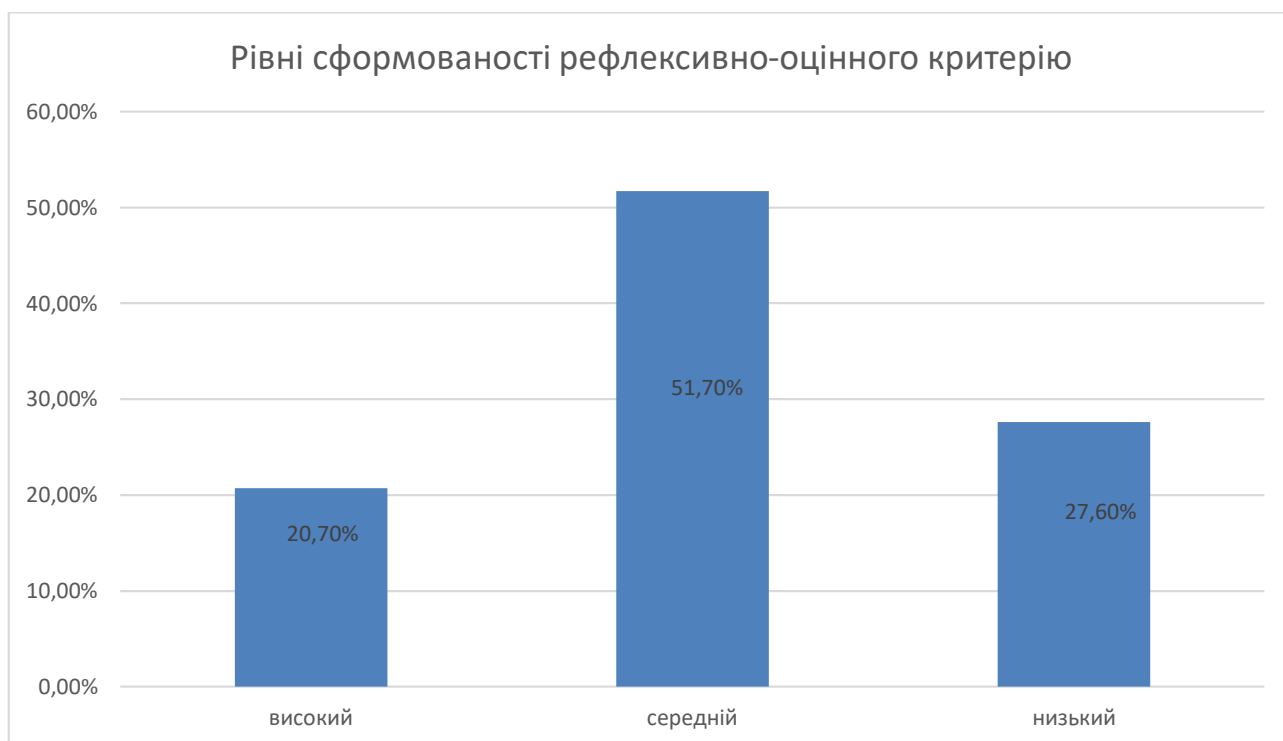
Результати дослідження рефлексивно-оцінного критерію інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу свідчать про те, що переважна більшість учнів усвідомлюють важливість інклюзивного середовища для всіх учасників, однак мало хто прагне змінювати поведінку задля кращої взаємодії.

Узагальнені результати представлено в таблиці 2.4 та на рисунку 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості рефлексивно-оцінного критерію інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу**

Рівні	Кількість дітей	У %
Високий	6	20,7%
Середній	15	51,7 %
Низький	8	27,6 %



**Рис. 2.4. Рівні сформованості рефлексивно-оцінного критерію інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу**

Узагальнені результати рівнів сформованості інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу за сумарними показниками чотирьох критеріїв:

мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-оцінного відображено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Результати сформованості інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу**

Компоненти \ Рівні сформованості	Високий		Середній		Низький	
	Кі-сть дітей	У %	Кі-сть дітей	У %	Кі-сть дітей	У %
Мотиваційно-ціннісний	9	31,1	13	44,8	7	24,1
Когнітивний	7	24,1	12	41,4	10	34,5
Діяльнісний	8	27,6	13	44,8	8	27,6
Рефлексивно-оцінний	6	20,7	15	51,7	8	27,6
<i>Усереднений показник</i>		25,9		45,7		28,4

Порівняння результатів дослідження ми зобразили за допомогою діаграми (рисунок 2.5).



**Рис. 2.5 Рівні сформованості інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу**

Як бачимо, у результатах констатуючого експерименту переважають діти з середнім та низьким рівнем сформованості інклюзивної культури, що свідчить про необхідність розробки та впровадження в освітній простір системи роботи з метою підвищення рівнів сформованості досліджуваної якості в учнів інклюзивного класу.

Дані таблиці та діаграми засвідчують те, що високий рівень сформованості інклюзивної культури мають лише 25,9 % учнів інклюзивного класу, середній – відповідно 45,7 % і низький – 28,4 %. Крім того, вищеподані результати вказують на те, що переважають учні з середнім та низьким рівнем розвитку у досліджуваному аспекті.

## РОЗДІЛ 3

### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

#### **3.1. Методичні положення щодо формування інклюзивної культури в освітньому середовищі**

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що рівень сформованості інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу здебільшого є середнім або недостатнім. Було виявлено низку проблем, зокрема – обмеженість знань про інклюзію, непідготовленість до практичної взаємодії з однолітками з ООП, відсутність емпатійного сприйняття та слабка мотивація до взаємодопомоги. Ці фактори свідчать про необхідність упровадження комплексної методичної системи формування інклюзивної культури.

Створення інклюзивної культури в закладі освіти передбачає формування спільної системи цінностей, що базується на повазі, прийнятті, безпеці та співпраці. Таке середовище сприяє формуванню атмосфери доброзичливості, де кожен учень відчуває себе важливим і потрібним. У таких умовах діти охочіше взаємодіють, виявляють ініціативу в допомозі іншим, що позитивно впливає на згуртованість учнівського колективу. Інклюзивна культура є не статичним явищем, а постійним процесом розвитку, що охоплює всі аспекти шкільного життя.

В основі інклюзивної культури лежать ключові гуманістичні цінності, які визначають нову парадигму освітніх відносин. Серед них варто виділити такі:

1. Кожна дитина є цінною незалежно від її здібностей, досягнень чи особливостей розвитку.
2. Кожен має здатність відчувати, мислити та висловлювати свої думки.
3. Кожен має право на спілкування і повагу до своєї думки.

4. Усі люди, зокрема діти, потребують підтримки й дружби.
5. Якісне навчання можливе лише в контексті живих, щирих стосунків.
6. Позитивні зміни й прогрес краще досягаються через підкреслення сильних сторін дитини, а не зосередження на її обмеженнях.
7. Різноманітність є ресурсом, який збагачує шкільне середовище та сприяє особистісному зростанню кожного [7, с. 64-65].

У практичному вимірі реалізація цих цінностей в інклюзивному класі створює умови, за яких усі учнів – як з типовим, так і з особливим розвитком – мають рівні можливості для навчання, спілкування, особистісного становлення та соціалізації.

Нам імпонує думка української дослідниці С. Миронової про те, що «ефективна реалізація інтегрованого та інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами передбачає створення цілісної системи умов, які забезпечують гармонійний розвиток дитини, її успішну соціалізацію та включення до загальноосвітнього простору» [33, с. 46].

До ключових умов належать:

— раннє виявлення особливостей розвитку та своєчасне започаткування індивідуально орієнтованої корекційно-розвивальної роботи. Це дає змогу попередити поглиблення труднощів у навчанні та поведінці, створити основу для ефективної інклюзії в шкільному середовищі;

— комплексне психолого-педагогічне вивчення дитини, яке передбачає не лише діагностику порушень, але й виявлення сильних сторін особистості, резервів розвитку, що мають стати основою індивідуального підходу до навчання й виховання;

— забезпечення наступності між дошкільною та шкільною інклюзивною освітою, доступність інклюзивних програм для дітей дошкільного віку з ООП, що сприяє плавному переходу до навчання в інклюзивному класі;

— психологічна готовність дитини та її родини до навчання в умовах інклюзії, зокрема – прийняття майбутньої соціальної взаємодії з однолітками, подолання тривожності та недовіри;

— співпраця з батьками, надання їм інформаційної, консультативної та психологічної підтримки щодо особливостей розвитку дитини, стратегій виховання, адаптації до шкільного середовища;

— формування професійної готовності педагогів, включаючи психологічну, когнітивну та методичну компетентності для здійснення повноцінного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзії;

— матеріально-технічне забезпечення інклюзивного освітнього середовища – адаптація простору, оснащення класів спеціальними засобами навчання, створення безпечних умов перебування дитини в закладі освіти;

— підготовка однолітків з типовим розвитком до взаємодії з дітьми з ООП через просвітницьку роботу, тренінги, спільні заходи, що формують толерантне, приймаюче ставлення;

— професійний супровід дитини з ООП мультидисциплінарною командою: вчителями, асистентами, корекційними педагогами (відповідно до нозології), психологами, соціальними педагогами, медичними працівниками, а також активною участю батьків [33, с. 46]

Не менш важливою умовою є формування в суспільстві позитивного ставлення до осіб з особливостями психофізичного розвитку. Саме зміна суспільної свідомості, подолання стереотипів і бар'єрів є фундаментом для розвитку справжньої інклюзивної культури як у школі, так і за її межами [33, с. 46].

На основі аналізу теоретичних джерел та отриманих емпіричних результатів, нами визначено такі методичні положення щодо формування інклюзивної культури:

1. Цілеспрямоване формування знань про інклюзію: включення у навчальний процес інформаційних блоків, спрямованих на ознайомлення з

поняттями рівності, різноманіття, толерантності, прав людини, зокрема – прав дітей з особливими освітніми потребами.

2. Розвиток емоційно-ціннісної сфери: систематичне проведення вправ і занять, що розвивають емпатію, вміння співпереживати, підтримувати, проявляти турботу і допомогу.

3. Формування навичок соціальної взаємодії: інтеграція ігор, тренінгів, спільних творчих проєктів, які передбачають партнерську діяльність дітей з різними можливостями.

4. Залучення учнів до рефлексивного аналізу: практики самоспостереження, самооцінювання поведінки у взаємодії з однолітками з ООП, написання есе, ведення щоденників добрих справ, робота з кейсами.

5. Організація безпечного освітнього середовища: формування атмосфери прийняття, довіри, підтримки, де кожна дитина має відчуття приналежності, безпеки та значущості.

6. Педагогіка співпраці: застосування методів групового навчання, які створюють умови для взаємодопомоги, обміну досвідом, командної роботи.

7. Взаємодія з батьками: проведення тематичних батьківських зборів, інформаційних зустрічей, майстер-класів, спрямованих на розвиток у дорослих інклюзивної свідомості, залучення їх до виховних заходів.

8. Мультидисциплінарний супровід: участь асистента вчителя, практичного психолога, логопеда, соціального педагога у формуванні інклюзивного мікроклімату класу.

Отже, формування інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу потребує цілеспрямованої педагогічної діяльності, що спирається на систему гуманістичних цінностей, таких як повага до іншості, взаємопідтримка, прийняття та рівність. Успішність цього процесу можлива лише за умови створення відповідного освітнього середовища, де кожна дитина почуватиметься безпечно, значущо й буде мотивована до позитивної соціальної взаємодії.

Визначені методичні положення мають слугувати підґрунтям для розробки форм, методів та технологій, що забезпечують послідовне і системне формування інклюзивної культури в межах як навчального, так і позанавчального процесу.

### **3.2. Форми і методи роботи з учнями інклюзивного класу щодо формування інклюзивної культури в освітньому середовищі**

З метою реалізації зазначених методичних положень та подолання виявлених проблем було визначено оптимальні форми і методи роботи з учнями інклюзивного класу. Основними критеріями їх добору були: доступність, інтерактивність, стимулювання співпраці та формування позитивного емоційного досвіду спілкування.

Визначені в попередньому підрозділі методичні положення було реалізовано з учнями інклюзивного класу як в навчальній діяльності, так і в позанавчальній. Основною метою стало забезпечення системного впливу на формування толерантного середовища, де всі учні, незалежно від індивідуальних особливостей, почувалися прийнятими, рівними та значущими (табл. 3.1).

*Таблиця 3.1*

#### **Форми та методи формування інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу**

<b>Навчальна діяльність</b>	<b>Позанавчальна діяльність</b>
Інтегровані уроки з використанням парної та групової роботи	Проведення класних годин на теми: «Ми різні – ми рівні», «Дружба без кордонів», «Повага – це про мене»
Диференційовані та адаптовані завдання для дітей з ООП	Участь у тижні толерантності, флешмобах, благодійних акціях
Використання ситуацій морального вибору	Залучення учнів до підтримки

та обговорення (метод кейсів)	однокласників з ООП
Уроки з рефлексією (щоденник добрих справ, обговорення взаємодії)	Тренінги з розвитку емоційного інтелекту, арт-терапевтичні вправи
Інклюзивні навчальні проекти (створення постерів, презентацій, казок про дружбу, рівність, підтримку)	Колективні творчі справи: свята, виставки, спільні екскурсії, конкурси, де беруть участь усі без винятку

Як видно з таблиці 3.1, для розвитку інклюзивної культури учнів інклюзивного класу було використано широкий спектр як навчальних, так і позанавчальних форм роботи. Застосування інтерактивних методів у навчальному процесі сприяло формуванню навичок співпраці, розвитку емпатії та толерантного ставлення до однолітків з особливими освітніми потребами. Водночас позаурочні заходи стали ефективним інструментом для зміцнення позитивного мікроклімату в класі, підвищення соціальної активності учнів, формування відповідальності за доброзичливе ставлення до інших.

Уроки інтегрованого типу проводились з використанням групових форм роботи, що сприяло включенню дітей з ООП до командної діяльності (зокрема, під час уроків «Я досліджую світ», образотворчого мистецтва, трудового навчання). При доборі завдань урахувались можливості кожного учня, що підвищувало мотивацію до навчання і знижувало бар'єри у спілкуванні.

Використання диференційованих і адаптованих завдань дало можливість учням з ООП працювати на рівні своїх можливостей поруч з однолітками, не відчуваючи дискримінації. Це підвищувало впевненість у собі й формувало позитивний образ «Я».

Навчальні проекти, що виконувались у парах або мінігрупах, заохочували учнів до спільної діяльності, навчали взаємодопомоги, відповідальності за загальний результат. Наприклад, під час створення мініплакатів чи презентацій на теми доброти, різноманіття, важливості дружби.

Моделювання ситуацій (інтерактивні методи) – на уроках використовувалися вправи типу «Як би я вчинив?», «У світі без бар'єрів», які дозволяли дітям осмислити ставлення до «іншості», сформуванню вміння діяти морально й етично.

Рефлексивні хвилинки наприкінці уроків сприяли формуванню навички самооцінки власної поведінки. Учні обговорювали, що було доброго в їхній взаємодії з іншими, чи допомагали вони однокласникам, що відчували під час спільної роботи.

Реалізація в позанавчальній діяльності передбачає проведення класних годин на теми: «Всі ми – різні, всі ми – рівні», (додаток В) «Мені це потрібно, адже Я – такий як Ти!» (додаток Д), «Ми різні, але разом» (додаток Е), що дають учням можливість відкрито говорити про інклюзію, страхи, непорозуміння та віднайти спільні цінності. Заняття включали елементи тренінгу, перегляд відеофрагментів, обговорення життєвих ситуацій.

Класні години, проведені в межах позанавчальної діяльності, сприяли емоційному відкриттю учнів, формуванню у них позитивного ставлення до однолітків з особливими освітніми потребами та усвідомленню спільної належності до класної спільноти. Наприклад, під час заняття «Всі ми – різні, всі ми – рівні» (додаток В) діти мали змогу у формі інтерактивних вправ осмислити значення понять «різноманіття», «повага», «індивідуальність». У процесі роботи вони порівнювали себе з іншими, знаходили спільне та відмінне, вчилися визнавати унікальність кожного та приймати її без осуду.

Заняття «Мені це потрібно, адже Я – такий як Ти!» (додаток Д) було спрямоване на розвиток емпатії через вправи у форматі рольової гри та арт-терапії. Учні виконували завдання, які імітували умови обмежених можливостей (наприклад, малювання із зав'язаними очима чи однією рукою), а потім ділилися враженнями, що дозволило їм краще зрозуміти труднощі, з якими можуть стикатися їхні однокласники з ООП. Це викликало емоційний відгук, співпереживання та бажання підтримувати.

Під час заняття «Ми різні, але разом» (додаток Е) акцент був зроблений на командній взаємодії: учні працювали в групах, створювали символічні проєкти (плакати, пазли, колажі), які демонстрували ідею єдності в різноманітті. Особливу увагу приділяли розвитку навичок слухання, діалогу, конструктивного обговорення – саме тих умінь, які є основою інклюзивної комунікації.

Усі заходи супроводжувалися елементами відеоаналізу (перегляд коротких мультфільмів чи соціальних роликів), що допомагало учням краще візуалізувати життєві ситуації з інклюзивного середовища й емоційно прожити їх. Це сприяло глибшому осмисленню теми, активізації особистісного включення у процес формування толерантних і приймаючих моделей поведінки.

Тиждень толерантності проводився у формі мініпроєктів, майстер-класів, інтерактивних ігор. Учні створювали стіннівки, малюнки, колажі на тему дружби, рівності, поваги до інших. У межах заходу була проведена акція «Квітка прийняття» – кожен учень виготовляв пелюстку з добрим словом для однокласника.

Наставництво: для учнів з ООП були визначені учні-помічники, які допомагали їм орієнтуватися в класних і позакласних подіях. Це не лише сприяло соціалізації дітей з ООП, а й виховувало відповідальність і чуйність у дітей з нормотиповим розвитком.

Тренінгові заняття з елементами ігрової терапії, арт-терапії («Подаруй усмішку», «Я та інші», «Коло підтримки») сприяли розвитку емоційного інтелекту, уміння розуміти себе й інших, вирішувати конфлікти (додаток Є).

Такі заняття були побудовані на принципах активного включення кожної дитини в спільну діяльність, що сприяло не лише розвитку особистісної рефлексії, а й покращенню соціальної взаємодії в інклюзивному класі. Емоційно безпечна атмосфера, яку створювали арт- ігри, рольові вправи, доброзичливе коло спілкування, дозволяли учням відкрито говорити

про свої почуття, переживання, вчитися розуміти емоційні стани інших та шукати конструктивні способи вирішення конфліктних ситуацій.

Особливо ефективними виявилися вправи, спрямовані на розвиток емпатії, доброзичливого ставлення й підтримки. Наприклад, під час заняття «Коло підтримки» учні формували образи людей, яким вони довіряють, обговорювали ситуації, коли відчували себе самотніми або не прийнятими, та шукали шляхи допомоги. Заняття «Я та інші» дало змогу кожному учаснику глибше пізнати себе і своїх однокласників, побачити унікальність кожного й водночас усвідомити важливість бути разом, незважаючи на відмінності. Через арт-елементи, зокрема створення плакатів, малюнків, символічних об'єктів, діти мали змогу невербально висловити свої емоції, зміцнити почуття згуртованості, сформувати позитивне ставлення до класного колективу.

Колективні творчі справи – свята, конкурси, екскурсії проводилися із залученням усіх учнів без винятку, з обов'язковим забезпеченням умов доступності та підтримки. Такий підхід сприяв згуртуванню класного колективу.

Порівняння результатів рівнів сформованості інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу за сумарними показниками чотирьох критеріїв: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-оцінного до та після роботи з учнями інклюзивного класу щодо формування інклюзивної культури в освітньому середовищі відображено у таблиці 3.2.

За результатами повторного дослідження високий рівень сформованості інклюзивної культури зріс із 25,9 % до 28,4% учнів інклюзивного класу, а низький зменшився із 28,4 % до 25,9%. Крім того, переважна більшість учнів залишилась із середнім рівнем розвитку.

Таблиця 3.2

**Порівняння результатів сформованості інклюзивної культури в учнів  
інклюзивного класу**

<b>Рівні сформованості</b>	<b>Високий</b>		<b>Середній</b>		<b>Низький</b>	
	До форм. інкл. культури	Після форм. інкл. культури	До форм. інкл. культури	Після форм. інкл. культури	До форм. інкл. культури	Після форм. інкл. культури
<b>Компоненти</b>						
Мотиваційно-ціннісний	31,1	34,5	44,8	44,8	24,1	20,7
Когнітивний	24,1	31,1	41,4	38,7	34,5	31,1
Діяльнісний	27,6	31,1	44,8	48,2	27,6	20,7
Рефлексивно-оцінний	20,7	24,1	51,7	51,7	27,6	24,1
<i>Усереднений показник</i>	25,9	30,2	45,7	45,7	28,4	24,1

Отже, комплексне поєднання навчальної і позанавчальної діяльності забезпечило системний підхід до формування інклюзивної культури, що виявлялося у зміні ставлень, поведінкових моделей та соціальної взаємодії в учнівському середовищі. Важливим чинником ефективності стало те, що робота проводилася систематично, із залученням усіх учасників освітнього процесу – учнів, учителів, асистентів, фахівців психолого-педагогічної служби та батьків.

## ВИСНОВКИ

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок про те, що формування інклюзивної культури є одним із найбільш актуальних завдань освіти на сучасному етапі.

Відповідно до першого завдання – «Розкрити сутність базових понять дослідження» з'ясовано, що інклюзивна культура є системою цінностей і суспільних норм, спрямованих на забезпечення рівності, поваги до різноманітності та створення умов для участі всіх людей, незалежно від їхніх фізичних, соціальних чи інших особливостей. Вона ґрунтується на повазі до кожної особистості, врахуванні її унікальності та потреб, створенні безпечного, доступного й толерантного середовища. Важливими аспектами є чутливість до емоційного стану, індивідуалізація підтримки, співпраця з батьками, а також готовність педагогів та школи в цілому відповідати на виклики інклюзії через розуміння та адаптацію освітнього процесу.

Відповідно до другого завдання – «Проаналізувати сучасний стан інклюзивної культури в Україні та зарубіжний досвід формування інклюзивної культури» встановлено, що на сьогоднішній день в Україні здійснюється активний розвиток інклюзивної культури, що проявляється у розширенні можливостей для осіб з ООП у всіх сферах життя, зокрема в освіті, соціальній інтеграції та доступності середовища. Однак, незважаючи на позитивні зрушення, існують і виклики, що гальмують розвиток інклюзивної культури в Україні. Серед них – недостатнє фінансування інклюзивних програм, брак кваліфікованих спеціалістів, недосконалість нормативно-правової бази, низька поінформованість суспільства про особливості інклюзії.

Аналіз зарубіжного досвіду формування інклюзивної культури демонструє, що успішна інклюзія базується на принципах рівноправності, толерантності та соціальної інтеграції. Провідні країни світу поступово відходять від сегрегативної освіти, надаючи перевагу створенню ресурсних

центрів, консультативних служб та кооперативних форм навчання. Особливу роль відіграють підготовка педагогів, розвиток інклюзивної політики та впровадження інклюзивних практик, що дозволяє забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх можливостей. Досвід таких країн, як Швеція, Німеччина, Італія, Велика Британія та Нідерланди, свідчить, що інклюзивна культура стає не лише освітнім, а й соціокультурним явищем, що сприяє формуванню толерантного суспільства.

Для реалізації третього завдання – «Розробити методiku дослідження особливостей інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу та проаналізувати отримані результати» було проведено експериментальне дослідження, що передбачало педагогічне спостереження, анкетування учнів інклюзивного класу про культуру інклюзії як культуру прийняття всіх людей не залежно від їх особливостей, анонімне опитування фахівців ЗЗСО щодо їхнього бачення інклюзивної культури та уявлень/спостережень щодо ставлення дітей з нормотиповим розвитком та навпаки (чи залежить ставлення до дітей від того що ті на інклюзивній формі навчання, чи приховується ця інформація від класу).

За результатами дослідження переважають діти з середнім та низьким рівнем сформованості інклюзивної культури, що свідчить про необхідність розробки та впровадження в освітній простір системи роботи з метою підвищення рівнів сформованості досліджуваної якості в учнів інклюзивного класу. Високий рівень сформованості інклюзивної культури мають лише 25,9 % учнів інклюзивного класу, середній – відповідно 45,7 % і низький – 28,4 %.

Відповідно до четвертого завдання – «Обґрунтувати методичні положення щодо створення інклюзивної культури в освітньому середовищі» на основі аналізу теоретичних джерел та отриманих емпіричних результатів, нами визначено такі методичні положення щодо формування інклюзивної культури: цілеспрямоване формування знань про інклюзію; розвиток емоційно-ціннісної сфери; формування навичок соціальної взаємодії;

залучення учнів до рефлексивного аналізу; організація безпечного освітнього середовища; педагогіка співпраці; взаємодія з батьками; мультидисциплінарний супровід.

Відповідно до п'ятого завдання – «Розробити форми і методи роботи з учнями інклюзивного класу щодо формування в них інклюзивної культури» визначено оптимальні форми і методи роботи з учнями інклюзивного класу. Комплексне поєднання навчальної і позанавчальної діяльності забезпечило системний підхід до формування інклюзивної культури, що виявлялося у зміні ставлень, поведінкових моделей та соціальної взаємодії в учнівському середовищі. Важливим чинником ефективності стало те, що робота проводилася систематично, із залученням усіх учасників освітнього процесу – учнів, учителів, асистентів, фахівців психолого-педагогічної служби та батьків.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов формування інклюзивної культури в учнів інклюзивного класу.