

СЕКЦІЯ 1 ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ СОЦІОЛОГІЇ

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОЦЕСІВ УПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНИ ТА СВІТІ

COMPARATIVE ANALYSIS OF EMPIRICAL STUDIES OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE AND THE WORLD

Стаття присвячена проблемам упровадження інклюзивної освіти. Попри те що питання інклюзії стало предметом професійного соціологічного обговорення й низки важливих рішень урядових структур України, нині відчутно бракує інформації про реальний стан справ у цій сфері. Описані в статті спроби оцінити ситуацію здійснено здебільшого на основі фрагментарних даних і сфокусовано на вузьких завданнях. У наявних реаліях ні уряд, ані третій сектор не мають збалансованої ґрунтовної інформації про ситуацію у сфері інклюзивної освіти, на відміну від західних колег. Із наведеної інформації стає зрозуміло, що наявні дослідження акцентують свою увагу більше на економічному чи політичному різновиді залучення/виключення, описі інституційних змін, а не на культуральному осмисленні проблеми. Виділено основні відмінності зарубіжних і вітчизняних досліджень у сфері інклюзії/ексклюзії, до яких відносимо праці Дж. Річардсон, Дж. Пауел, Б. Чагран, М. Шмідт, М. Нінда, С. Томлінсон та інших. Емпіричні дослідження проблем соціалізації осіб із обмеженими можливостями є вагомим вкладом науковців у з'ясуванні інституційних прогалин чи здобутків у системі залучення громадян суспільства до активної участі в усіх сферах суспільного життя. Дослідники концентрують свою увагу на різноманітних аспектах залучення чи обмеження різних верств населення до основних соціальних благ. Представлені теоретичні міркування про спеціальну й інклюзивну освіту не можуть бути корисним, якщо ігнорувати більш широкий національний і глобальний контексти. Натомість існує низка досліджень, у яких використовується міжкультурний опис для вивчення політики та практики, що стосуються категорії інклюзивної освіти. Визначено, що дослідження іноземних науковців спрямовані здебільшого на розгляд інклюзії як повноцінної соціальної практики, яка, у свою чергу, складається з процесів як включення, так і виключення; вітчизняні вчені ж, навпаки, описують головним чином процеси виключення.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзія, ексклюзія, соціальна практика, соціологічне дослідження, світові практики.

The article is devoted to the problems of implementation of inclusive education. Despite the fact that the issue of inclusion has become the subject of professional sociological discussion and a number of important decisions of government structures of Ukraine, there is a significant lack of information about the real state of affairs in this area. The attempts to assess the situation described in the article were made mostly on the basis of fragmentary data and focused on narrow tasks. In the current realities, neither the government nor the third sector has balanced and thorough information on the situation in the field of inclusive education, unlike its Western counterparts. From the above information it is clear that the available research focuses more on the economic or political types of involvement/exclusion, the description of institutional change, rather than on the cultural understanding of the problem. The main differences between foreign and domestic research in the field of inclusion/exclusion, which include the works of J. Richardson, J. Powell, B. Chagran, M. Schmidt, M. Ninda, S. Tomlinson and others. Empirical studies of the socialization problems of persons with disabilities are a significant contribution of scientists in finding out the institutional gaps or achievements in the system of involvement of citizens of society to active participation in all spheres of public life. Researchers focus their attention on various aspects of attracting or restricting different segments of the population to basic social benefits. The theoretical considerations presented about special and inclusive education cannot be useful if the broader national and global contexts are ignored. However, there are a number of studies that use cross-cultural descriptions to explore policies and practices related to the category of inclusive education. It is determined that the research of foreign scholars is mainly aimed at considering inclusion as a full-fledged social practice, which in turn consists of processes of both inclusion and exclusion; domestic, on the contrary, describe mainly the processes of exclusion.

Key words: inclusive education, inclusion, exclusion, social practice, sociological research, world practices.

УДК 316.061.213(477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.32.1>

Микитюк І.В.

аспірант кафедри соціології
історичного факультету
Львівський національний університет
імені Івана Франка

Вступ. Нині більшість фахівців розглядає поняття «інклюзивна освіта» як інноваційну тенденцію розвитку сучасної освіти. Основними чинниками є сучасні зміни ціннісних орієнтацій сучасного світу, як наслідок, трансформація освітньої парадигми в гуманістичну. Емпіричні дослідження проблем соціалізації осіб з обмеженими можливостями

є вагомим вкладом науковців у з'ясування інституційних прогалин чи здобутків у системі залучення громадян суспільства до активної участі в усіх сферах суспільного життя. Дослідники концентрують свою увагу на різноманітних аспектах залучення чи обмеження різних верств населення до основних соціальних благ.

Мета дослідження – провести компаративний аналіз емпіричних досліджень процесів впровадження інклюзивної освіти в нашій державі та світі. Основними шляхами дослідження мають стати аналіз характерних ознак процесу інклюзивної освіти; фокус на основних поняттях, моделі навчання, специфіці практичного впровадження інклюзивної освіти в умовах сьогодення; вивчення особливостей організації процесу інклюзивної освіти в нашій державі та світі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні аспекти дослідження інклюзивної освіти відображено в працях Л. Білецької, В. Засенко, Ю. Найди, Т. Сак, О. Тараненко й інших. Одне з перших масштабних досліджень стану інклюзивної освіти в Україні проведено у 2011–2012 рр. зусиллями ГО «Європейська дослідницька асоціація» (ERA) у співпраці з дослідницькою компанією InMind, ГО «Демократичні ініціативи молоді» та ГО «Аліса» за фінансової підтримки фонду «Відродження» [2]. Дослідники ставили за мету вивчити та представити стан інклюзивної освіти в Україні, результати дій, соціальні й системні бар'єри, а також проаналізувати перспективи впровадження інклюзії в систему освіти України. Реалізація проекту включала низку емпіричних методів, з-поміж яких – поглиблені експертні та напівформалізовані інтерв'ю, фокус-групові дискусії, поглиблені інтерв'ю з батьками дітей з особливими потребами й батьками здорових дітей, on-line опитування українських неурядових організацій, репрезентативне телефонне опитування дорослого населення обласних центрів України. Окремо варто зупинитися на дослідженнях А. Колупаєвої, яка проаналізувала історичні аспекти розвитку інклюзивної освіти в країнах пострадянського простору та розвинутих країнах світу, виокремила методологічні аспекти становлення інклюзивної освіти на теренах нашої держави. В Енциклопедії освіти поняття «інклюзивна освіта» розглядається як система освітніх послуг, що базується

на принципі забезпечення реалізації прав дітей на освіту, зокрема дітей з особливостями психофізичного розвитку, і їхніх прав навчатися за місцем проживання [3, с. 11]. З огляду на вищесказане, наше розуміння поняття «інклюзивна освіта» буде таким: інтегральна системи освітніх послуг, яка дає можливість реалізовувати права дітей на освіту, зокрема дітей з особливостями психофізичного розвитку. Науковці здебільшого акцентують увагу на питаннях мінімізації ексклюзії в освітньому середовищі й переході до якісної освіти для вразливих груп населення в контексті культурологічної парадигми, на теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні проблеми інклюзивного навчання дітей із затримкою психічного та фізичного розвитку [9]. Висновки досліджень також зосереджуються на проблемах вибору місця навчання, питаннях, пов'язаних із батьківським вибором і рівності в доступності й інтеграції, формах і моделях інтеграції, навчанні викладачів і підтримці персоналу освітніх установ [8, с. 201]. Соціологічну рефлексію отримують поняття «інклюзія» та «ексклюзія» в контексті їх взаємозв'язку з такими більш загальними категоріями, як соціальна ізоляція та соціальна інтеграція [7, с. 31]. Нині відбувається інтенсифікація впровадження інклюзивної освіти в українське освітнє середовище та суспільство в цілому. Тому доцільним є здійснити аналіз досліджень процесів інклюзії в працях зарубіжних і вітчизняних учених, дослідницьких компаній. Результатом дослідження стало глибоке проникнення в стан інклюзивної освіти в державі; з'ясовано проблемні зони, напрями та перспективи подальшого впровадження такої системи освіти, яка б забезпечувала потреби всіх учасників освітнього процесу. Зокрема, діагностовано ставлення громадськості до ідеї інклюзивної освіти (рис. 1).

У рамках теми «Науково-методичне забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» (реєстраційний № 01090000311) Інститутом спеціальної

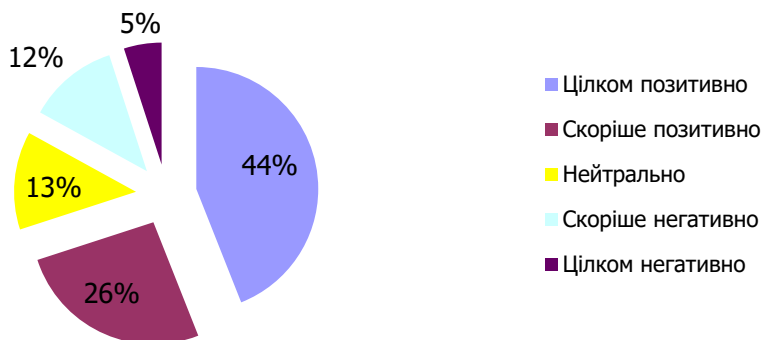


Рис. 1. Ставлення до ідеї інклюзивної освіти, %

Джерело: [2, с. 13]

педагогіки АПН України у 2012 р. проведено соціологічне дослідження методом безпосереднього анкетування в загальноосвітніх навчальних закладах України з метою виявлення інклюзивних зрушень у структурі шкільної освіти [5]. Опитуванням були охоплені такі міста, як Сімферополь, Севастополь і Львів. Проведене анкетування в закладах освіти й застосований до них статистичний аналіз відображають погляди учнів, батьків і вчителів, які були основними учасниками освітнього процесу.

Загалом ініційоване дослідження продемонструвало як позитивні, так і негативні зрушення в ставленні до інклюзії та інклюзивних методів навчання. Зокрема, з'ясовано, що учні та батьки позитивно ставляться до розширення участі дітей з особливими потребами в освітньому процесі. Важливим напрямом дослідження стало з'ясування ролі асистента вчителя як нового суб'єкта освітнього процесу. Визначено, що більшість асистентів вчителя (60%) вважає надмірним своє навантаження, вважаючи, що в класі не повинно бути більше двох дітей з особливими потребами. Також асистенти-вчителі зазначили, що їхня робота на уроці сприяє підвищенню ефективності навчального процесу як із особливими освітніми потребами, так і всіх учнів класу [5, с. 219].

Фахівці-практики, які безпосередньо занурені в перебіг інклюзивного навчання, у дослідженнях фіксують увагу переважно на низці різноманітних умов, дотримання яких уможливає ефективне включення дітей з особливими потребами в освітній процес. Зокрема, порушуються питання щодо оцінки фізичного доступу таких учнів до навчальних закладів, забезпеченість відповідним програмним і технічним забезпеченням, яке має полегшувати дітям з особливими потребами процес адаптації до навчального середовища (шрифт Брайля, мова жестів, сенсорні екрани й ноутбуки тощо), облаштування кабінетів учителя-дефектолога, учителя-логопеда для проведення корекційно-розвивальних занять [4, с. 18–19].

Соціологи активно долучаються до моніторингу результатів різноманітних ініціатив, зокрема Міжнародного проекту «Східне партнерство у сфері педагогічних інновацій в інклюзивній освіті» (INOVEST), «Впровадження педагогічних інновацій в інклюзивну освіту», який був реалізований у 2013 р. за участі університетів Німеччини, Іспанії, Швеції, Білорусії, Молдови й України. У рамках реалізації Проекту розроблено навчально-методичні комплекси для підготовки трьох цільових груп педагогів на основі 13 освітніх модулів: для вчителів, директорів і промоутерів (носіїв ідеї). Авторами модулів стали експерти, мето-

дисти, викладачі, учені вищих навчальних закладів – учасників Проекту. Цільова установка Проекту полягала в упровадженні педагогічних інновацій в інклюзивну освіту й посиленні координації безперервного навчання вчителів, менеджерів освіти в галузі педагогічних інновацій на основі міжнародного досвіду. С. Здрагат проведено серію формалізованих інтерв'ю «віч-на-віч» із директорами та заступниками директорів пілотних шкіл Проекту з метою з'ясування рівня обізнаності щодо методики організації інклюзивного навчання, нових педагогічних технологій з інклюзії та рівня готовності до реалізації цієї моделі освіти керівників масових шкіл [1, с. 10]. За результатами трьох серій інтерв'ю з керівниками шкіл, авторці вдалося визначити динаміку їхньої обізнаності з основними положеннями інклюзивної освіти, рівень усвідомлення значення інклюзії як соціальної технології подолання виключення в суспільстві. Миколаївським центром соціологічних досліджень Чорноморського національного університету імені Петра Могили протягом січня-травня 2018 р. було ініційоване дослідження методом особистісного інтерв'ю батьків дітей з інвалідністю та дітей з обмеженими можливостями здоров'я, метою якого було виявлення труднощів, із якими вони стикаються в отриманні основних соціальних послуг, зокрема й освітніх [3, с. 53]. За результатами опитування 385 миколаївських сімей, що виховують дітей з обмеженими можливостями, встановлено, що більше половини батьків (58,1%) віддали перевагу очному навчанню в межах освітньої установи, кожен п'ятий респондент (18,9%) схвально ставиться до індивідуальної форми, що передбачає поєднання навчання вдома й відвідування окремих занять в освітньому закладі, 7,6% батьків вважає за доцільне використовувати очно/заочну форму навчання, що передбачає індивідуальне дистанційне навчання без відвідування навчального закладу [3].

Дослідники встановили деякі проблемні зони в можливостях отримувати якісну освіту дітьми з особливими потребами. Опитані батьки визначили, що найбільше перешкоджають якісному опануванню знань їхніми дітьми неадаптовані навчальні програми (13,6%), відсутність відповідної підготовки, досвіду роботи з особливими дітьми в учителя, вихователя (12,8%), нестворені (або створені лише частково) відповідні умови (10,0%), відсутність належного фінансування навчального закладу (7,9%), велика кількість дітей у шкільних класах, групах дитячого садка (7,4%) [3].

Загалом дослідники зафіксували численну кількість невирішених проблем у сфері забезпечення належного доступу до основних соціальних благ дітей з особливими потребами. Н. Когутяк у 2018 р. проведено опитування

вчителів, помічників вчителів і практичних психологів, у перебігу якого з'ясуванню підлягали фактори екосистеми освітнього середовища, такі як психологічний клімат класу, методи навчання, якими користується вчитель, ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, почуття відповідальності за емоційні взаємини в класі тощо [6, с. 121]. Зокрема, визначено, що для кожного фахівця існують власні критерії ефективності діяльності, чинники, які так чи інакше сприяють або ж перешкоджають налагодженню сприятливої атмосфери в класах, у яких навчаються діти з особливими потребами. Наприклад, дослідницею з'ясовано, що кожен фахівець у діяльності затрачає неоднакову кількість зусиль на формування й розвиток функцій, навичок, знань під час роботи в інклюзивних класах.

Так, відповіді на запитання «Розвитку яких функцій, навичок чи знань Ви приділяєте максимальну увагу під час реалізації Ваших професійних обов'язків?» здебільшого зосереджуються на сфері пізнавальних процесів (таблиця 1).

У зарубіжному науковому дискурсі проблем включення осіб з особливими потребами в освітню сферу отримали назву інклюзивних досліджень і використовують як загальний термін для дослідження, у якому беруть участь люди зі складнощами в навчанні, які є значно вагоміші, ніж просто предмети дослідження чи респонденти [15, с. 526].

Проведене нами дослідження базувалося на методиках якісного аналізу даних, оскільки вони забезпечують глибинне дослідження та виокремлення причинно-наслідкових зв'язків ефективності педагогічної діяльності фахівців. Зокрема, опитування фахівців були націлені на врахування їхнього власного педагогічного досвіду під час роботи в інклюзивних класах. При визначенні цільової групи фахівців, які брали участь в опитуванні, головна увага була зосереджена на ключових учасниках освітнього процесу в інклюзивних класах.

У цьому контексті прикметним є якісне дослідження колективу британських авторів, реалізоване у 2008 р. та спрямоване на вивчення повсякденного життя молодих людей, які мали проблеми із законом чи про-

живали в прийомних сім'ях. План дослідження включав широкий спектр засобів для отримання даних (включаючи відеокамери, цифрові камери, щоденники, записки, інтерв'ю, групові та індивідуальні зустрічі). Молодих людей запросили взяти участь у двотижневих сесіях проекту, де вони могли досліджувати будь-який аспект свого повсякденного життя, використовуючи будь-яку комбінацію методів. Під час групових сесій молоді люди працювали над своїми індивідуальними проектами, брали участь у численних взаємодіях і комунікаціях. Загалом до проекту було залучено групу з восьми молодих людей віком від 10 до 20 років.

Дослідники цікавилися культурою і самобутністю молодих людей в різних контекстах. Тому для досягнення поставленої мети вчені звернулись до методів етнографічного дослідження, зберігаючи отримані замітки та записи учасників. Згодом дані були закодовані й інтерпретовані, що дало змогу отримати більш достовірні дані про внутрішній світ дітей, умови їхньої соціалізації [13]. Практичне використання етнографічних методів в інклюзивній освіті базується на дослідженні колективних смислових систем, та, відповідно, можливості їх включення в систему спеціальної освіти.

Заслугує на увагу трирічне етнографічне дослідження ізраїльських науковців, реалізоване у 2012–2015 рр., теоретичним підґрунтям якого стали концептуальні положення соціальних уявлень С. Московічі. Такий підхід передбачає, що суспільне життя будується на основі колективних смислових систем, які науковці можуть виявити, аналізуючи зразки природних соціальних дискусій у конкретних контекстах соціальної реальності. Дослідники поставили за мету, по-перше, з'ясувати соціальні уявлення в початкових школах щодо включення, виключення та розшарування, як вони з'являються в ідеології та щоденному дискурсі й діяльності вчителів, директорів і шкільних радників. По-друге, пов'язати ці спостереження з процесом, у результаті яких одні діти, а не інші «висуваються» членами певної групи учнів і потребують спеціальної освіти. Тобто питання полягало в тому, яким чином учителі вирішували, кого необхідно віднести до окре-

Таблиця 1

Категорії відповідей щодо напряму професійних зусиль (за фахом) [6]

Посада	Функції, навички, знання (у % по категорії)					
	пізнавальні	моторика	соціальна перцепція	мовлення	емоційно-вольова сфера	практичний інтелект
Учитель	28	14	4	24	4	24
Психолог	55	18	0	9	18	0
Помічник учителя	66	0	34	0	0	0

мих спеціальних категорій освіти й у який спосіб ця категоризація відбувається. Як зазначають автори дослідження, «наша етнографічна мандрівка закінчується там, де починається більшість досліджень щодо дітей з особливими потребами» [16, с. 51]. Результатом спостережень постало осмислення реальності, у якій діти, які щойно вийшли з дитячого садка й почали навчання в початковій школі, стали представлятися двома відносно фіксованими ієрархічними соціальними категоріями «слабких» і «нормальних» учнів. Ця соціальна категоризація на «слабких» і «нормальних» базувалася на низці вербальних і невербальних сигналів, різному ставленні, педагогічних методах, адміністративних процедурах і приписуваннях щодо різноманітності дітей у навчальних досягненнях. Шкільні уявлення, більше ніж природа дітей, впливали на віднесення деяких із них до складу певної групи з фіксованим низьким статусом: лише ті, хто не зміг набути визначеного рівня навичок читання, були марковані як «слабкі» учні.

Категоризація вищенаведених авторів відображає соціальні уявлення щодо того, кого розуміти як «ми» та «наші», а кого визначати як «інший». «Діти з обмеженими можливостями», на протизагу «дітям зі здібностями» та «дітям з особливими потребами», протиставляються тими, хто вміє задовольнити «нормальні» вимоги. Отже, навіть «діти з особливими потребами» уявляються такими, які відрізняються від більшості дітей і які нібито не потребують особливої турботи. Замість того щоб пропонувати зміни в способі поведінки дітей з особливими потребами, резюмують дослідники, увагу необхідно спрямовувати на те, як ними конструюється реальність. Представлені теоретичні міркування про спеціальну й інклюзивну освіту не можуть бути корисним, якщо ігнорувати більш широкий національний і глобальний контексти. Натомість існує низка досліджень, у яких використовується міжкультурний опис для вивчення політики й практики, що стосуються категорії інклюзивної освіти [14, с. 22]. Дж. Річардсон і Дж. Пауелл у 2011 р. підготували авторитетний соціологічний аналіз походження та розвитку спеціальної освіти в суспільствах з різними культурними, релігійними, політичними й економічними системами. Вони описали структури, створені для роботи з дітьми та молодими людьми з обмеженими можливостями, і з'ясували, чому історичні передумови й міжкультурні відмінності важливі для розуміння того, що роблять суспільства, коли вони спрямовують велику кількість своїх молодих людей на неякісне навчання та безперспективне майбутнє. Дж. Річардсон і Дж. Пауелл дійшли висновку, що в Європі, незважаючи на риторику про реформу справедливості й усеохоплюючу реструктуризацію,

«додаткові недоліки в можливостях навчання, освітніх досягненнях і життєвих шансах» стали результатом скорочення економічних і соціальних послуг у багатьох країнах [17, с. 236].

Колективом науковців з Данії у 2016 р. було ініційоване проведення порівняльного міжнародного дослідження, присвяченого вивченню соціальної практики інклюзивної освіти в початкових і молодших класах середньої школи (у віці 6–16 років), а також зміщенню акценту з розуміння інклюзії як питання трансформації педагогічної та дидактичної практики на розгляд її як соціальної практики, яка, у свою чергу, складається з процесів як включення, так і виключення. Соціальною визначається практика, яка виробляє й відтворює норми, цінності, правила за допомогою соціальних процесів, взаємодій і відносин, що встановлюють певний соціальний порядок [12, с. 10].

Автори зосередилися на вивченні рецензованих досліджень із 1999 по 2016 рр., написаних англійською, данською, норвезькою та шведською мовами. Оскільки дослідження мало фундаментальний характер, а не зосереджувалося на навчальних, дидактичних або педагогічних висновках чи конкретних методах для покращення інклюзивної практики, використовувалися ключові слова широкого спектру: включення, виключення, процес, соціальна практика, соціальне прийняття, соціальна взаємодія, межі, стосунки, школа, спільнота в класі, навчальне середовище та навчання. У пошук потрапило 1 257 наукових статей. На основі заголовків і рефератів статей обрано 82 роботи для поглибленого наукового опрацювання. Результати аналізу дали змогу дослідникам класифікувати процеси інклюзії та інклюзії у шкільній практиці за чотирма різними темами.

Конструкції ідеального учня. Учителі схильні будувати розуміння ідеального учня, з яким порівнюються всі інші. Ці процеси є прихованими й невидимими для вчителів, але вони викликають до життя певні соціальні моделі. Учителі підтримують одних учнів, які не відповідають цьому ідеалу, і всіляко сприяють їхній інклюзії, тоді як інші учні залишаються виключеними. Власне виробництво учнями інклюзії та ексклюзії. Включення й виключення є складними процесами, у яких моментально задіяні учні та вчителі. Основна увага приділяється тому, як учні обговорюють свій шлях у ці моменти, позиціонують себе як активних членів мікрокультури в класі. Культура в класі може давати можливість легітимної участі учням, які відчувають труднощі, але може перешкоджати й сприяти маргіналізації, якщо в групі немає особливої підтримки або розподілу ролей.

3. Простір та артефакти. Фізичне середовище може суттєво перешкоджати інклюзії

деяких учнів, наприклад, якщо вони розташовані близько до вчителя, щоб скористатися швидкою та постійною допомогою. Хоча учні займають однаковий простір, вони є частиною структур, які створюють різні позиції, що включають і виключають учнів. Ці висновки лежать в основі аргументу, що посилена увага до соціально-просторових відносин може призвести до зміни місця та становища людини, шкільні простори не є нейтральними, але впливають на позиції учнів, сприяють їхній категоризації.

4. **Значимість відносин.** Згідно з дослідженням, включеному в огляд, відносини між учителем та учнями суттєво впливають на те, чи знаходиться учень під загрозою включення або виключення, відносини між людьми та їхні взаємодії, структурні умови суспільства, школи та класу є важливими бар'єрами для інклюзії.

У дослідженні, проведеному словенськими вченими у 2010 р., виявлено кореляцію успішності інклюзії дітей із особливими потребами зі ставленням до цього процесу самих учителів (репрезентативна вибірка становила 1360 учителів) [10]. Визначено, що ставлення вчителів до інклюзії залежить від того, які вади притаманні учням. Педагоги демонструють високий ступінь прийняття учнів з фізичною інвалідністю, натомість менший, якщо в диті діагностовано поведінкові чи емоційні розлади. Окрім різновиду інвалідності, найважливішою умовою прийняття вчителів інклюзії є їхня професійна компетентність. З'ясувалося також, що ті педагоги, які проходили навчання на курсах підвищення кваліфікації, більш схильні до запровадження інклюзивної освіти.

Вочевидь, критична маса емпіричних досліджень інклюзії в працях зарубіжних учених є досить представницькою, що уможлиблює саморефлексію соціологічної спільноти стосовно їх аналізу й узагальнення, виробництва нового соціального знання. Наприклад, міжнародним колективом науковців у 2009 р. здійснено аналіз публікацій емпіричних досліджень, описаних у публікаціях із дев'яти наукометричних баз даних, таких як ERIC, MEDLINE, PsycARTICLES, PsychINFO та SocINDEX за десятилітній період з метою визначити ставлення вчителів до інклюзивної освіти й чинників, які на них впливають. Огляд 26 досліджень показав, що для більшості вчителів притаманно нейтральне або негативне ставлення до інклюзії учнів з особливими потребами, вони відчувають брак знань і відповідних компетентностей для роботи з такими категоріями населення. Також встановлено, що вчителі без значного педагогічного стажу роботи, а також ті, які мають досвід інклюзивної освіти й навчання, демонструють більш позитивне ставлення до інклюзії, ніж вчителі з багаторічним досвідом викладання чи без відповідних знань у роботі з дітьми з особливими потребами [11, с. 347].

Наведений огляд досліджень зарубіжних і вітчизняних учених засвідчує, що спостерігаються певні розбіжності в тематиці, масштабах і використаних методиках у розкритті сутнісних характеристик процесів інклюзії та ексклюзії в освіті.

Висновки. Можна висувати, що представницький арсенал соціологічних методів проникнення в сутнісні прояви інклюзії й ексклюзії в освіті дає змогу дослідникам із різних країн світу водночас сегментувати та інтегрувати проблемне поле, на якому перебувають усі учасники освітнього процесу; комбінація міжкультурних і локальних, кількісних і якісних, глибинних та описових досліджень із залученням різноманітних теоретичних пояснювальних моделей концептуалізує очевидні й оприями латентні перешкоди до залучення всіх громадян суспільства в активне життя; українські дослідники в основному зосереджені на констатації проблемних сегментів у реалізації та запровадженні принципів інклюзії в повсякденні практики загалом і в освітні зокрема; кількісні та якісні параметри вітчизняних емпіричних досліджень демонструють певну стохастичність і нездатність охопити більш широкий спектр проблем, які стосуються соціокультурних, ментально-психологічних, структурних, конфліктогенних причин ексклюзії. Вочевидь, така ситуація спричинена тим, що означена тематика знаходиться в стадії розвитку й становлення, потребує посиленого теоретичного й емпіричного обґрунтування, що відповідатиме суспільному запиту на проведення таких досліджень. Як одну з можливих відповідей на цей запит бачимо організацію подальших досліджень в емпіричному полі зазначеної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Здрагат С.Г. Інклюзивна освіта в Україні: рівень готовності керівників масових шкіл. *Український соціум*. 2016. № 1 (56). С. 8–18.
2. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*; головний ред. В.Г. Кремінь. Київ: Інтер, 2008. 1040 с.
3. *Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження*. Київ, 2012. 36 с.
4. Калашнікова Л.В. Проблеми соціального захисту інтересів родин, що виховують дітей з інвалідністю та дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. Харків, 2018. Т. 41. С. 49–55.
5. Качмар О. Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні (досвід Івано-Франківської області). *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалі*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2018 р.). Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2018. С. 15–19.

6. Коваль Л.В., Рубан О.М. Здобутки та перспективи інклюзивної освіти в Україні за результатами соціологічного дослідження. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4 (1). С. 205–220.
7. Когутяк Н. Інклюзивна освіта дітей з аутизмом як фактор розвитку «теорії розуму». *Збірник наукових праць: психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2019. Вип. 23. С. 117–127.
8. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : Самміт-книга, 2009. 272 с.
9. Корнієнко С. Особливості організації інклюзивної освіти дітей із відхиленням у психофізичному розвитку. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії* : збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2018 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2018. С. 30–31.
10. Лапін А.В. Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4 (1). С. 194–205.
11. Снісаренко О.І. Поняття інклюзії та інтеграції через призму соціології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 31. С. 93–98.
12. Čagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*. 2011. Vol. 37 (2). P. 171–195.
13. De Boer, A. Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 2011. № 15 (3). P. 331–353.
14. Approaching Inclusion as Social Practice: Processes of Inclusion and Exclusion / J.H. Hansen, C.R. Jensen, M.C. Lassen, M. Molbæk, M. Schmidt. *Journal of educational and social research*. 2018. Vol. 8. № 2. P. 9–19.
15. Holland S., Renold E., Ross N., Hillman A. Rights, «right on» or the right thing to do? A critical exploration of young people's engagement in participative social work research. NCRM Working Paper Series, 2008. 30 p.
16. John G. Richardson, Justin J.W. Powell Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes. Stanford, CA : Stanford University Press, 2011. 360 p.
17. Ninda M. Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge journal of education*. 2014. Vol. 44 (4). P. 525–540.
18. Tomlinson S. A Sociology of Special and Inclusive Education. Exploring the Manufacture of Inability. Routledge, 2017. 182 p.
19. Tuval S., Orr E. Social representations of inclusion and stratification: ethnographic research within two Israeli elementary schools. *Disability & Society*. 2009. Vol. 24 (4). P. 503–516.