

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
ІВО-Italia, Association «Italia-Ucraina (Bologna)» (Італія)
Педагогічний університет Каринтії ім. Віктора Франкла (Австрія)
Католицький університет м. Фрайбург (Німеччина)
Педагогічний університет імені Комісії національної освіти в Кракові (Польща)
Сучавський університет «Штефан чел Марє» (Румунія)
Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського (Україна)
Національний авіаційний університет (м. Київ, Україна)
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності (Україна)
Відділ інклюзивної, спеціальної, позашкільної освіти та виховної роботи
Департаменту освіти і науки Чернівецької обласної держадміністрації (Україна)
ДВНЗ «Чернівецький політехнічний заклад» (Україна)
Ресурсний центр з підтримки інклюзивної освіти
Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (Україна)
Відділ Всеукраїнського товариства «Рідна школа» у м. Чернівці

Матеріали

Міжнародної науково-практичної конференції

Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії

22 листопада 2019 року

Чернівці
Технопарк

2019

УДК: 37.014.53:376-056.26(08)

C692

Редакційна колегія випуску:

Кушнір Ірина Георгіївна, доктор психологічних наук, професор;
Миронова Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор;
Олійник Марія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор;
Романюк Світлана Захарівна, доктор філологічних наук, професор;
Тимчук Людмила Іванівна, доктор педагогічних наук, професор;
Федірчик Тетяна Дмитрівна, доктор педагогічних наук, професор;
Андреева Ярослава Федорівна, кандидат психологічних наук, доцент;
Петрюк І.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Прокоп Інна Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Радчук Валентина Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент;
Фесік Людмила Іванівна, кандидат педагогічних наук;
Платаш Лариса Броніславівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Санжаровець Валентина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент

Технічне редагування: Платаш Сергій Васильович.

Упорядники: *Кучумова Н.І.*, кандидат педагогічних наук, доцент; *Платаш Л.Б.*, кандидат педагогічних наук, доцент; *Звоздецька В.Г.*, кандидат педагогічних наук, асистент; *Гуляєва М.М.*, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

C692 Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 22 листопада 2019 р.). Чернівці : Технодрук, 2019. – 312 с.
ISBN 978-617-7611-61-4

Збірник підготовлено за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії», яка відбулась на базі факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича 22 листопада 2019 року.

До збірника увійшли матеріали досліджень науковців, працівників закладів загальної середньої та професійно-технічної освіти. Висвітлено теоретичні та прикладні аспекти розвитку інклюзивної освіти в Україні та зарубіжних країнах. Представлено сучасне осмислення процесу реалізації інклюзивних принципів та цінностей в умовах навчальних закладів. Розкрито роль конструктивної взаємодії фахівців мультидисциплінарної команди задля забезпечення навчального-виховного, корекційно-розвивального, реабілітаційного процесів інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Статті збірника подано в авторській редакції. Повну відповідальність за достовірність інформації несуть автори.

Видання розраховане на науковців, педагогів-практиків, працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти.

УДК: 37.014.53:376-056.26(08)

ISBN 978-617-7611-61-4

© Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2019

© Автори статей, 2019

ЗМІСТ

<i>Андріїва Святослава.</i> Характеристика етапів формування лексичної компетенції в учнів з особливими потребами	8
<i>Андрійчук Світлана, Равлюк Тетяна.</i> Формування комунікативної компетентності дітей із порушеннями психофізичного розвитку як необхідна умова їх соціальної інтеграції	11
<i>Андрусак Вікторія, Мостовюк Анна.</i> Психолого-педагогічна підтримка дитини з гіперактивністю у дошкільному навчальному закладі комбінованого типу.....	15
<i>Бабій Ольга.</i> Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти: досвід Бельгії	19
<i>Балахтар Валентина, Підвисоцька Іванна.</i> Професійне вигорання фахівців з соціальної роботи як соціально-психологічний феномен.....	23
<i>Balakhtar Kateryna.</i> Creative ability as a factor in the creative activity of a foreign language teacher	26
<i>Бигар Ганна, Бигар Павло.</i> Окремі аспекти фізкультурно-оздоровчої діяльності молодших школярів	30
<i>Богданюк Антоніна, Киселиця Оксана, Богданюк Василь.</i> Особливості виявлення та розвитку обдарованості дитячої особистості.....	32
<i>Боднарук Ірина, Іванчікова Юлія.</i> Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами	36
<i>Буйняк Мар'яна.</i> Особливості психологічного супроводу педагогів інклюзивних закладів	40
<i>Васянович Григорій, Великий Роман.</i> Філософський структуралізм як методологічна основа дослідження інклюзивної освіти	43
<i>Власова Любов.</i> Інклюзивно-ресурсний центр – нова установа в системі освіти України	49
<i>Ворона Іванна, Гуменна Іванна.</i> Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах міста Тернопіль ...	53
<i>Гаврилюк Лідія.</i> Особливості інклюзивної освіти в Україні на сучасному етапі	56
<i>Гаврилюк Лідія, Магас Аліса.</i> Інклюзивне навчання як альтернатива діяльності шкіл-інтернатів	60
<i>Гавриляк Ляля.</i> Особливості застосування технології розвитку критичного мислення у роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзії	63
<i>Гордійчук Оксана.</i> Організаційно-процесуальні засади моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів	67

ФІЛОСОФСЬКИЙ СТРУКТУРАЛІЗМ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Григорій Васянович, Роман Великий

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
м. Львів, Україна*

Постановка проблеми. Питання розвитку інклюзивної освіти є імперативом часу. Визначаючи стратегічну мету навчання і виховання дітей з особливими потребами В. Засенко та Л. Прохоренко пишуть, що ці діти мають повноцінно інтегруватися в суспільство, «... їхня спроможність нарівні з однолітками з нормотиповим розвитком сприймати інтелектуально-естетичні цінності суспільства, опанувати морально-етичні норми людських взаємин, нести соціальні навантаження» [2, с. 48]. Автори наголошують, що особливої актуальності ця теза набуває нині, коли сучасною світовою тенденцією є прагнення до деінституалізації та забезпечення доступності всіх ресурсів суспільства для таких осіб. Триває формування і впровадження нових культурних і освітніх норм – створення умов для активної участі у житті суспільства для всіх громадян, в тому числі з різними відхиленнями розвитку, що й фіксує міжнародне законодавство на рівні ООН. Час настійливо диктує необхідність теоретико-методологічного осмислення цієї проблеми, а також пошуку найбільш оптимальних шляхів, методів практичної реалізації ідей, положень, що стимулюють розвиток інклюзивної освіти, й водночас уможливають розкриття потенціалу особистості з особливими потребами, її духовного світу. Натомість реальність є такою, що з очевидністю засвідчує: існують *об'єктивні і суб'єктивні суперечності*, несвоєчасне розв'язання яких, негативно позначається на результатах досліджень, неможливості й неефективності їх впровадження в навчальний процес. До *об'єктивного плану* передусім відносимо такі суперечності: між необхідністю фундаментальних наукових досліджень в галузі інклюзивної освіти і неадекватним їх матеріальним (фінансовим) забезпеченням; потребами сутнісного підходу до обґрунтування змісту розвитку інклюзивної освіти, згідно сучасних вимог, і формалізованим, стереотипним його фіксуванням в законодавчих актах; об'єктивними вимогами до соціально та професійно важливих управлінських якостей фахівців в аспекті розвитку особистості науковця і відсутністю такої концепції, яка розкриває сутнісні ознаки їхнього особистісно-професійного та духовно-морального розвитку в контексті управлінської

компетентності у справі методології й організації наукових досліджень тощо. До *суб'єктивного плану* передусім відносимо такі суперечності: між свідомим і несвідомим у розумінні цінності інклюзивної освіти в житті особистості і суспільства, а також необхідності наукових досліджень у цьому напрямі; між постійно зростаючим обсягом наукової інформації й умовами для її застосування у науковому дослідженні вченого; між індивідуальним стилем наукового пошуку вченого й усталеними традиціями, що склалися в наукових колективах; між необхідністю високої загальнофілософської і науково-теоретичної підготовки науковця і її невідповідністю сучасним вимогам в організації і проведенні дослідження тощо. Ці та інші суперечності, на наш погляд, з високим рівнем ймовірності можливо продуктивно розв'язувати на засадах філософського структуралізму.

Ключові поняття: методологія, інклюзивна освіта, структуралізм, «особлива» дитина.

Метою статті є науковий аналіз проблем інклюзивної освіти в контексті ідей філософського структуралізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне осмислення проблем сучасної інклюзивної освіти здійснюється вітчизняними та зарубіжними дослідниками (В. Бондар, Л. Бондаренко, О. Будник, О. Гордійчук, В. Засенко, І. Іванова, А. Колупаєва, Ш. Крокер, Т. Лорман, В. Снігульська, М. Швед та ін.). Питання методологічних засад філософії освіти, зокрема й філософії структуралізму є об'єктом досліджень таких вчених: (В. Андрущенко, Р. Барт, Г. Васянович, С. Гончаренко, Ж. Дерріда, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Кремень, Ж. Лакан, К. Леві-Строс, В. Оконь, В. Серіков, Ф. де Сосюр, М. Фуко, Г. Щедровицький та ін.).

Основний зміст викладу матеріалу. Центральним у структуралізмі є поняття «структура». Це поняття тлумачиться вченими названого напрямку як абстрактна ідеальна модель. Якщо брати до уваги те, що сьогодні у дослідженнях, які пов'язані із проблемами інклюзивної освіти, практично не обходиться без побудови тієї чи іншої моделі, то одразу стає зрозумілим факт необхідності застосування методології структуралізму у науковому пошуку дослідника. Натомість мусимо констатувати, що саме цього бракує у більшості наукових розвідок, а це своєю чергою, робить їх маловартісними. До сказаного варто додати, що поняття «структура» теоретиками структуралізму розглядається і як сукупність відношень, інваріантних при певних перетвореннях. Звідси поняття «структура» характеризує не просто стійкий «скелет» якогось об'єкта, а сукупність правил, за якими з одного об'єкта можна отримати другий, третій і т. ін. шляхом перестановки його елементів і деяких інших симетричних перетворень. Отже, увага переноситься з елементів та їх природних властивостей на взаємозв'язок між ними і залежні від них реляційні, тобто системно набуті, властивості. У структуралізмі це констатується як методологічний примат відносин між елементами у системі. Зазначимо:

такий підхід є важливим ще й тому, що останнім часом відбувається динаміка інтегративних процесів у науці, отже, гуманітарні науки, (а до них безумовно належить і педагогіка), все активніше переходять від описово-емпіричного до абстрактно-теоретичного рівня дослідження. А це вимагає від дослідника вміння користуватися методами узагальнення, формалізації і математизації.

До головних представників окресленого напрямку відносяться: К. Леві-Строс, М. Фуко, Ж. Дерріда, Ж. Лакан, Р. Барт та ін. Втім варто зазначити, що формування структуралістської методології позначається публікацією «Курсу загальної лінгвістики» Ф. де Сосюра, в якому містяться два положення, що стали фундаментальними для наступного розвитку цього методу. По-перше, Ф. де Сосюр розглядав мову як впорядковану систему знаків. Вчений доводив, що джерелом здатності щось виражати з допомогою знаків є тісний взаємозв'язок кожного елемента з іншими, ангажованість елементів у певну систему відносин. Такий підхід заперечував позиції позитивістського атомізму, який намагався виокремити «конкретні мовні сутності», отже, елементарні одиниці значення, із яких буцімто складається і функціонує мова. Крім того, така постановка питання протистояла еволюційній лінгвістиці, яка ігнорувала синхронічний аспект вивчення мови на користь діахронічного. По-друге, у зазначеній праці обґрунтовувалося стратегічно важливе положення про відсутність субстанції мови. Отже, доводилося, що навіть на рівні звичайних звуків ми зустрічаємося не з елементом «матерії» мови, а з парами елементів, які взаємно заперечують один одного, тобто деструктивними фонемами, чистою, без носія відмінністю. У дослідженнях спрямованих на розвиток мови в дітей з особливим потребами це є вкрай важливим, з огляду на те, що розвиток таких дітей починається з розвитку мови, яка часто-густо є утрудненою.

В 1950-х роках праці К. Леві-Строса («Елементарні структури спорідненості», «Раса й Історія», «Мислення дикунів», «Структурна антропологія», «Міфологія» та ін.) визначають новий етап у розвитку методу дослідження. У чому полягала сутнісна відмінність «старого» і «нового» підходу? Якщо Ф. де Сосюр поширював свій конкретно-науковий метод лише на структурну лінгвістику, то К. Леві-Строс намагався поширювати його на широке поле культурології й соціології. Це робилося з метою досягнення в ній всієї строгості й об'єктивності, на зразок природничих дисциплін. К. Леві-Строс розв'язував це завдання на матеріалі етнографії. З цією метою він застосовував теорію комунікації системи спорідненості примітивних народів, ритуали, міфи і т. ін. Вчений переважно працював у Сполучених Штатах Америки (Сан-Паулу), вивчав життя людей у так званих архаїчних суспільствах та здійснював порівняльний аналіз цього життя із життям людей, які мешкають у сучасних цивілізаційних суспільствах, що вилилося у теорію, яка набула значення «структурної антропології». Отже, К. Леві-Строс прагнув

створити глобальну науку про людину. Ця теорія дозволяла пояснити явища, які виникають у лоні груп та розмаїтих інституцій. Особливо великого значення філософ надавав інституціям системи професійної та інклюзивної освіти, де відбувається набуття не лише професійних, а й особистісних рис особистості, найбільш активно формується її світогляд. «Структуралістський» метод вченого спрямовувався на відкриття глибинних форм організації суспільств і культур, знаходження тих несвідомих або прихованих структур, які ними управляють. З цього приводу К. Леві-Строс наголошував: у дослідженні слід відходити від «голих фактів» і виявляти моделі абстрактних відношень, яких суб'єкти можуть не усвідомлювати. Саме такий підхід, на думку вченого, дозволяє визначити поняття «суспільна структура». Він писав: «Фундаментальний принцип полягає в тому, що поняття суспільної структури пов'язане не з емпіричною реальністю, а з моделями, побудованими на її фактах. Ось тут і виходить назовні різниця між двома поняттями, такими близькими, що їх часто плутають, я маю на увазі суспільну структуру і суспільні відносини. Суспільні відносини – це сировина, з якої будуються моделі, що виводять на поверхню власне суспільну структуру. Отже, в жодному випадку ця остання не зводиться до сукупності суспільних відносин, спостережених у даному суспільстві. Дослідження структури не мають власного поля серед явищ, які відбуваються в суспільстві; вони складають радше метод, застосований до розмаїття етнологічних проблем, і належать до форм структурного аналізу, що годиться для різних емпіричних сфер дослідження» [2, с. 305].

Далі вчений пояснював свою позицію тим, що слід належним чином з'ясувати, з чого складаються ці моделі, які є власним об'єктом структурного аналізу. Ця проблема, на його думку, належить не етнології, а епістемології, адже наступні визначення не матимуть нічого спільного з сировинними матеріалами нашого дослідження. К. Леві-Строс доводив: щоб заслуговувати на назву структур, моделі повинні виключно задовольняти чотири умови.

По-перше, структура має характер системи. Вона складається з таких елементів, що зміна якогось одного з них спричиняє зміну всіх інших.

По-друге, будь-яка модель належить до групи трансформацій, кожна з яких відповідає моделі того ж самого роду, а отже, сукупність цих трансформацій складає групу моделей.

По-третє, вказані вище властивості дозволяють передбачити, в який спосіб реагуватиме модель у разі зміни одного з її елементів.

І, нарешті, модель має бути побудована в такий спосіб, щоб її функціонування пояснювало всі спостережувані явища [Там само, с. 305].

Викладене уможливило дослідження й створення на науковій основі такої моделі інклюзивної освіти, яка була б затребуваною і продуктивною в наш час, дозволяла б у процесі здобуття інклюзивної освіти формувати достатньо зв'язане і логічно впорядковане, гуманістичне світобачення

особистості з особливими потребами, виводити її на вищий щабель загальної культури. Натомість можна констатувати, що і до цього часу в Україні такої моделі надто бракує, а ті дослідження, що носять фрагментарний характер, жодним чином не можуть заповнити цю прогалину. На нашу думку, модель інклюзивної освіти мала би бути чітко представленою в «Законі про освіту», в інших нормативних документах.

У дещо іншому плані здійснювали свій науковий пошук Р. Барт, Ж. Лакан, Ж. Дерріда, М. Фуко, а саме: вони відходили від проекту «матеріалізації» гуманітаристики. Наприклад, М. Фуко намагався виявити глибинні конфігурації мови різноманітних епох, він піддав аналізу в синхронічному аспекті галузі мовного знання, біології та політичної економії. І це не випадково, адже, з погляду вченого, лише з кінця XVIII – поч. XIX ст. виникають ці нові дисципліни. Отже, на перший план виходили мова, життя і праця, сили, які набувають нового смислу. Саме тому ця тема досліджень філософа була підпорядкована головній: з'ясуванню сутності і змісту структури суб'єкта, його місця і статусу у тих вимірах дійсності, які недостатньо розумно структуровані. Крім того, М. Фуко доводив, що і структура суб'єкта, і структура дійсності постійно змінюються, що досліднику слід послідовно враховувати у своєму дослідженні, а це дозволяє якщо і не досягти абсолютної істини, то бодай наблизитися до неї. Отже, на думку вченого, цілком логічним є те, що «... людина, окремо чи в структурі групи, стала об'єктом науки... це явище спричинене логікою розвитку самого знання» [4, с. 355]. Мислитель пропонує створити особливу дисципліну – «археологію знання», яка б послідовно вивчала мінливі системи інтелектуальних передумов пізнання і культури на матеріалі філології, психології, психіатрії.

Варто звернути увагу і на таку слушну думку М. Фуко, яка є надзвичайно актуальною сьогодні, а саме: все більш відчутною для людини стає дегуманізація суспільства, а разом з нею і самої людини, руйнується структура їх взаємовідносин і взаємозалежностей. Вчений застерігає: якщо так продовжуватиметься і далі, то «...людина зникне, розсиплеться, як фігурка, зліплена з піску» [Там само, с. 396-398]. Щоб своєчасно зупинити цей розпад структури людини, суспільства, а в ній, і такого важливого структурного елементу, яким є інклюзивна освіта, – наголошував М. Фуко, – необхідно створити сильну і гуманну владу. Влада, на його думку, – це не просто складна мережа людських відносин, вона репрезентує стратегію і структуру людського буття. Влада повинна сприяти людині у набутті нею духовних цінностей, які спонукають особистість не лише до турботи про своє власне життя, а й життя інших. Дуже шкода, що сьогодні свідомість і самосвідомість як звичайних громадян, так ще більше – можновладців, спрямована лише на себе, а не на загальне благо, не на дітей, які потребують особливої уваги. Звісно, що на такий стан речей існує багато причин, але однією із них, і то надто

важливою є та, що дослідження проблем інклюзивної освіти часто-густо залишається на низькому рівні філософської методології.

Ж. Лакан у своїх дослідженнях виходив із гіпотези про аналогію функціонування несвідомого і мови, він реформував психоаналіз і запропонував акцентувати увагу на аналізі і корекції символічних структур мови. При цьому вчений доводив необхідність «терапевтичного втручання» у несвідомі аномалії. Піддаючи критиці психічну структуру З. Фрейда («Воно» – «Я» – «Понад-Я»), вчений на її місце ставив тричленну структуру «реальне – уявне – символічне». Головним моментом у цій структурі є взаємодія уявного (джерело суб'єктивного ілюзорного синтезування) і символічного (сукупність об'єктивних механізмів мови і культури). Несвідоме у Ж. Лакана пов'язується не із сексуальністю, а з історичними порядками культури.

Отже, методологія філософського структуралізму у науковому дослідженні проблем інклюзивної освіти може бути вартісною з таких позицій:

По-перше, дозволяє здійснювати науковий пошук у побудові і структуруванні такої моделі системи інклюзивної освіти, яка була б найбільш оптимальною і адекватною розвитку як окремої особистості з особливим потребами, так і з потребами звичайних, здорових дітей українського суспільства в цілому.

По-друге, допомагає виокремити первинну множину об'єктів, «масив», «корпус» тих питань і суперечностей у розвитку інклюзивної освіти, які потребують невідкладного осмислення і розв'язання.

По-третє, сприяє правильному розподілу об'єктів інклюзивної освіти на складові і з'ясовуванню взаємозв'язку і можливої взаємодії типових її пар.

По-четверте, уможливорює систематизацію та побудову абстрактних і реальних структур інклюзивної освіти, які носять частковий характер, але досліджуються у системі її загальних проблем.

По-п'яте, допомагає обґрунтуванню і виведенню із структури теоретично можливих наслідків і перевірки їх на практиці.

На основі викладеного можна зробити такі *висновки*:

По-перше, інклюзивна освіта України сьогодні потребує від владних структур, всього суспільства уваги і конкретних рішень з метою її докорінного удосконалення і позитивних змін.

По-друге, вона вимагає від науковців застосування у своїх наукових пошуках таких методологічних засад, які б найбільш раціонально й вірогідно досліджували усю сукупність проблем, пов'язаних із навчанням і вихованням дітей з особливими потребами.

По-третє, фундаментальною методологією у дослідженні проблем інклюзивної освіти є філософський структуралізм, який при досконалому застосуванні виконує потужну наукову роль, складає первинну основу

для досягнення загальнонаціональної мети аспекті навчання і виховання дітей з особливими потребами.

До подальших досліджень відносимо: питання інтелектуального, почуттєвого, духовного розвитку особистості з позицій філософії структуралізму; аналіз і визначення пріоритетів розвитку інклюзивної освіти; трансформація культурного досвіду у підходах філософського структуралізму та ін.

Список використаних джерел:

1. Горных А. А. Лакан Жак. *История философии* : Энциклопедия. Мн.: Интерпрессервис: Книжный Дом, 2002. С. 529-533.

2. Зосенко В., Прохоренко Л. Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Рідна школа*. №3-4, 2019. С. 48-52.

3. Леві-Строс Клод. «Структурна антропологія» (Claude Lévi – STRAUSS. «Antropologie Structurale»), Plon . 1958. 305 sg.

4. Фуко Мішель «Слова і речі» (Mischel Foucault. «Les Mots et Les choses»), NRF Gallimfrd, 1966, 355 sg.

ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР – НОВА УСТАНОВА В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Любов Власова

*Комунальна установа «Новоселицький інклюзивно-ресурсний центр»
м. Новоселиця, Україна*

В реаліях сьогодення особливе місце відводиться засадам міжнародного права та співробітництва, принципам, на яких побудоване все суспільство – гуманізму, рівності, толерантності, демократизму. З метою розвитку суспільства у дусі європейських, світових і загальнолюдських моральних правил і практик Україна ратифікувала Саламанкську декларацію та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, прийняту у 1994 році в Іспанії. Тому проблема успішного функціонування осіб з порушеннями психофізичного розвитку набуває особливої актуальності, оскільки саме за ставленням суспільства до таких людей і визначається рівень розвитку та зрілості цього суспільства.

Засвоєння базових освітніх та професійних компетенцій забезпечується у процесі інклюзивного навчання, що особливо активно впроваджується в українських освітніх установах. Право кожної дитини на освіту законодавчо закріплено як на світовому, так і на державному рівні – п. 1 ст. 23. Конвенції ООН про права дитини, 20 листопада 1989 р.: