

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147:373.3.011.3

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-1-01>

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД НЕПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Джаман Т. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кабінету виховної роботи та позашкільної освіти
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
вул. Чорновола, 74, Рівне, Україна
orcid.org/0000-0003-2257-0875
jaman-tv@ukr.net*

Ключові слова:

*післядипломна освіта,
початкова освіта, неперервна
освіта, педагогічні
працівники, направлення,
інклюзія.*

Автором охарактеризовано особливості підготовки педагогічних кадрів для системи інклюзивної освіти. Провідними ідеями розвитку сучасної освіти є гуманізація та неперервність. Згідно з визначенням Міжнародної комісії з освіти XXI століття при ЮНЕСКО неперервна освіта повинна об'єднувати всю діяльність і ресурси в галузі освіти та спрямовувати їх на досягнення гармонійного розвитку потенційних здібностей особистості та прогресу в перетворенні суспільства. Наголошено на важливості принципових змін середньої, професійної та додаткової освіти. Зазначено, що процес підготовки педагогічних кадрів потребує поетапного опанування базових компетентностей. У межах концептуалізації інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти зарубіжні науковці значну увагу приділяють дослідженню інклюзивних педагогічних підходів, які можуть бути корисними для всіх і які адаптовані незалежно від контексту до застосування у загальноосвітньому просторі. Відзначено важливість безперервного супроводу педагогів в практиці організації інклюзивної освіти. Вказано основним компонентом підготовки педагогів – обмін досвідом з колегами та роль наставників в супервізії вчителів. Розглянуто трактування понять «післядипломна підготовка» (in-service education), «розвиток педагогічного колективу» (staff development), «неперервний професійний розвиток» (Continuing Professional Development). Визначено суттєву характеристику сучасного англійського досвіду організації післядипломної педагогічної освіти. Зазначено провідні тенденції системи професійного розвитку вчителів. Виявлено фундаментальні заклади освіти Європейського Союзу, що займаються підвищенням кваліфікаційного рівня педагогічних працівників щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Зазначені три способи навчання з інклюзивної освіти, які запроваджені у Європі. Автором охарактеризовано загальні тенденції професійної підготовки учителів початкової освіти країн Східної Європи. Визначено взаємозв'язок професійної підготовки та впровадження подвійних освітніх програм у вищих закладах освіти. Досліджено практичний досвід підготовки педагогів у інклюзивній сфері на прикладі Технологічного університету Лулео (Швеція), Університету Тромсе, Університету Лапландії. Зазначено часткову можливість впровадження європейського досвіду неперервної освіти вчителів початкової школи з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами в українській практиці.

FOREIGN EXPERIENCE OF CONTINUOUS PRIMARY SCHOOL TEACHERS PREPARATION TO THE WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE COUNTRIES OF THE EUROPIAN UNION

Djaman T. V.

*Candidate of Pedagogical Science,
Head of the Office of Educational Work and Extracurricular Education Study
Rivne Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education
Chornovola str., 74, Rivne, Ukraine
orcid.org/0000-0003-2257-0875
jaman-tv@ukr.net*

Key words:

in-service education, primary education, continuous education, pedagogical workers, operating time, inclusion.

Author characterized the peculiarities of teachers preparation to the system for inclusive education. The main ideas of modern education development are humanization and continuity. According to the definition of the International Commission on Education of 19. century at UNESCO, continuous education should unite all activities and resources in the field of education and direct them on achieving the harmonious development of potential abilities of the individual and the progress of society transformation. The importance of principal changes of the middle, professional and additional education was emphasized. It was indicated that the teachers preparation process needs the gradual mastery of the basis competence. Within the conceptualization of the inclusive pedagogy / inclusive education pedagogy the foreign scientists pay great attention to the study of inclusive pedagogy approaches that can be useful for all and that are adapted regardless of the context to the use in the general education space. The importance of teachers accompaniment in the practice of inclusive education organization was marked. The exchange of the experience with the colleagues and leader's role in teachers supervision was indicated as the main component of teachers preparation. It was considered the interpretation of such concepts as in-service education, staff development, Continuing Professional Development. Significant characteristics of the modern english experience of the postgraduate education organization was defined. The main trends of the teachers professional development system were marked. Fundamental educational institutions of the European Union, that are engaged in raising the teachers qualification level of work with children, that have special educational needs, were founded. Three ways of studying inclusive education, that are common in Europe, were marked. Main trends of primary school teachers' professional preparation in the Eastern Europe were characterized by the author. The relationship of professional preparation and inventing the double educational programs in the higher education institutions was defined. Practical experience of teachers preparation in the inclusive education field of the Lulea University of Technology (Sweden), University of Tromso, University of Lapland was studied. Particular passibility of inventing the european experience of the continuous primary school teacher training on children with the special educational needs education in the ukrainian practice.

Постановка проблеми. Неперервний професійний розвиток вчителів початкової освіти в Європейському Союзі є важливим складником розбудови інклюзивної освіти. Політика ЄС у галузі інклюзивної педагогіки є цілісною системою, що сприяє координації політики в інших секторах освіти та економіки. Виклики сьогодення актуалізують доцільність пошуку нових

підходів до організації неперервної підготовки педагогічних працівників. Системи неперервної підготовки педагогів в державах – членах Європейського Союзу є відкритими до інновацій, що робить зазначений напрям стійким та динамічним, що підкреслює доцільність детального вивчення з метою впровадження в українську практику неперервної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз сучасного стану проблеми неперервної підготовки педагогів початкової школи є найважливішим питанням для європейської спільноти, тому постійно розробляються сучасні програми неперервної підготовки вчителів, обговорюються питання визначення компетенцій та кваліфікації, які повинні бути прийняті до професії педагогів початкової школи. Результати численних досліджень констатують низький рівень особистісної та професійної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (Д. Мітчелл, Дж. Аллан, А. Бойер, Л. Флоріан, Х. Лінклатер, Дж. Сенгер-Тарія, С. Шлесінгер, Р. Слі, К. Суттон), виявлено шляхи фахової підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогів в умовах інклюзивного освітнього простору (М. Аль-Ягон, Т. Лореман, М. Маргаліт, Р. Піртіма, М. Торманен).

Мета дослідження – проаналізувати особливості зарубіжного досвіду неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання на прикладі країн Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу. Провідними ідеями розвитку сучасної освіти є гуманізація та неперервність. Згідно з визначенням Міжнародної комісії з освіти ХХІ століття при ЮНЕСКО неперервна освіта повинна об'єднувати всю діяльність і ресурси в галузі освіти та спрямовувати їх на досягнення гармонійного розвитку потенційних здібностей особистості та прогресу в перетворенні суспільства. У травні 2009 р., визнаючи наростаючу складність в системі освіти в Європі, рада міністрів освіти домовилася про стратегічний план для європейського співробітництва на період після 2010 року під назвою «Освіта і підготовка педагогів 2020». Цей стратегічний план націлений на підтримку подальшого розвитку інклюзивної освіти в країнах Євросоюзу. План «Європа 2020» спрямований на освіту систем, зміцнюючи «особисті, соціальні та професійні досягнення всіх громадян», на «економічне процвітання і зайнятість», а також «утвердження демократичних цінностей, соціальної взаємодії, активної громадянської участі та інтеркультурного діалогу».

Навчання з інклюзивної освіти зазвичай у Європі проводять трьома способами:

1. «Дискретні» курси або окремі програми, розроблені фахівцями; Вони зазвичай вимагають від вчителів перед початком пройти один або кілька курсів, орієнтованих на спеціальну / інклюзивну освіту. Ці курси або модулі розроблені для підтримки інклюзивної практики.

2. «Інтегровані» курси, розроблені завдяки співпраці між вчителями загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів. В «інтегрованій»

моделі педагога та вчителі спеціальної освіти проходять деякі курси разом, і курсова робота має на меті доповнити одне одного.

3. «Об'єднані» курси – це спільна робота фахівців країн ЄС. Вони містять досвід кожної окремої країни і розраховані для початкового рівня вчителів, які будуть працювати з учнями з особливими освітніми потребами [5].

Однією із загальних тенденцій професійної підготовки учителів початкової освіти країн Східної Європи є варіативність моделей підготовки вчителів та автономність закладів вищої освіти. Спільною рисою є здійснення професійної підготовки за подвійними освітніми програмами (здобуття професійних кваліфікацій вихователя дошкільних закладів освіти та вчителя початкової школи в Польщі, Угорщині, Чехії, Словаччині). Для деяких країн характерна також додаткова спеціалізація для спеціальності дошкільної і початкової освіти. Так, у Чехії студенти обирають додаткові спеціалізації: музика, художнє мистецтво, драма або фізичне виховання, навчання іноземних мов; в Угорщині – учитель іноземної мови, вихователь у спеціальних закладах освіти, логопед, філософ, діловод. Крім урахування національних традицій і соціокультурних особливостей освітнього середовища, відмінними для східноєвропейських країн є строки опанування освітніми професійними програмами.

Підготовка вчителів у Польщі для роботи в спеціалізованих школах здійснюється в Академії спеціальної педагогіки, цим займаються також заклади професійної освіти і Центри професійного удосконалення. Вищезазначені заклади сприяють вихованню спеціальних педагогів, яких «зазвичай, визначають як працівників спеціального виховання або вчителів вихователів, що працюють у шкільній спеціальній справі». Завдання спеціального вчителя «не відрізнятимуться в основних моментах від завдань вчителя основної школи» [6].

З аналізу проблеми підготовки вчителів для роботи в спеціалізованих школах у країнах Європейського Союзу (Італія, Австрія, Бельгія, Голландія, Швеція, Німеччина, Польща, Словаччина, Угорщина та інші), здійсненого Т.Є. Кристопчук, з'ясовано, що вона відбувається в Академії спеціальної педагогіки, Центрах професійного вдосконалення, Центрах спеціальної педагогіки, університетських закладах, вищих школах; вчителі, що працюють у школах для дітей та учнів з спеціальними виховними та освітніми потребами, повинні мати спеціальну педагогічну або педагогічну освіту; вчителі проходять інструктаж щодо роботи з дітьми з різними освітніми потребами і стилем навчання; в окремих країнах ЄС школи для дітей з особливими освітніми потребами поділяються на певні категорії, як-от: для дітей з

різними захворюваннями, для талановитих дітей, для соціально слабких дітей.

Спеціальна (корекційна) педагогіка і інклюзивна освіта як аспекти підготовки педагогів викладається у Технологічному університеті Лулео (Швеція). Структура підготовки педагогів зазнала ряд змін, що стосуються включення в неї модулів корекційної педагогіки.

Підготовка педагогів-дефектологів здійснюється в університетах в рамках відразу декількох освітніх програм. В обсязі 15 залікових одиниць курси корекційної педагогіки входять в обов'язковий компонент програми будь-якої педагогічної спеціальності. Як доповнення до них передбачено кілька тематичних курсів обсягом 30 залікових одиниць кожен. Програма для бакалаврів також передбачає проходження відразу декількох аспектів корекційної педагогіки в рамках факультативу. Курси підвищення кваліфікації без відриву від виробництва проходять в університеті і практикують педагоги [7, с. 465–472].

У рамках викладання дисциплін корекційної педагогіки передбачені тематичні курси: наприклад, «Методика викладання математики / географії з елементами корекційної роботи», «Труднощі учнів в придбанні ЗУН і психосоціальна підтримка». Тематика курсів зачіпає обговорення таких питань, як маргіналізація і суспільство. Перед майбутніми педагогами виступають люди, які відчули маргіналізацію на собі, люди з інвалідністю [8, с. 149–158].

У Данії підготовка педагогів здійснюється в університетських коледжах. Структура програми підготовки педагогів забезпечує «присутність» методик створення інтегруючого середовища в навчанні викладанню всіх предметів. У процесі навчальної практики майбутні педагоги апробують методику інклюзивного навчання в класах. Отриманий досвід аналізується студентами і викладачами вузу спільно. В період чотирирічного навчання практика проходить тричі – за всіма профільюючими дисциплінами загальним обсягом 24 тижні [3].

Організація безперервної освіти в сфері інклюзивного навчання в Данії затягнулася, оскільки вся увага була приділена базовій підготовці та перепідготовці вчителів. Після аналізу показників ефективності системи підготовки викладачів до числа навичок, обов'язкових для оволодіння всіма майбутніми педагогами, додалися навички роботи з учнями з особливими потребами. З'явилось усвідомлення того, що навички роботи з учнями з особливими потребами знадобляться майбутнім педагогам у звичайних школах і класах, а не тільки у спеціальних [5].

Факультет освіти Університету Тромсе (Норвегія) готує фахівців за програмами бакалавр та

магістр за напрямками підготовки: «Педагогічна освіта», «Інклюзивна освіта» та «Логопедія». Спільно з Університетом Осло Університет Тромсе реалізує проєкт «Про-Тед» (Pro-Ted). Цей проєкт має на меті надання системі підготовки педагогів більш комплексного і всебічного характеру. Його учасники працюють у школах, де можна регулярно проводити проєктні експерименти і організовувати навчальні курси для шкільних педагогів. Крім того, проєкт став майданчиком для активного наукового співробітництва.

Підготовка вчителів інклюзивних класів здійснюється в педагогічному інституті. Студенти університету можуть вибрати курс корекційної педагогіки, один з модулів якого присвячений корекційній педагогіці. Модуль «Адаптивне навчання» проходить на другому курсі і включає в себе такі підтеми, як робота в класах з різноплановим контингентом учнів, адаптивне навчання, організація навчального процесу в початковій школі (1–7), педагог-професіонал і різноплановий контингент (5–10). Студенти педагогічних спеціальностей отримують знання про труднощі, з якими можуть стикнутися учні (через неоднаковий потенціал); аналізують, як школи працюють з різноплановим контингентом учнів і чим адаптивне навчання відрізняється від спеціального. Мета – підготувати фахівця, здатного адаптувати навчально-виховний процес з урахуванням потенціалу, здібностей, інтересів і соціокультурної приналежності учнів, а також стимулювати дітей на результат шляхом постановки зрозумілих їм навчальних завдань і застосування різних навчальних методик [4].

Підготовку педагогів у Фінляндії здійснюють університети. При факультетах педагогічної освіти створені 13 педагогічних коледжів. Вони готують педагогів загальноосвітньої школи середньої і старшої ступенів, керують практикою, організують експериментальну й дослідницьку роботу і курси підвищення кваліфікації. В рамках програми безперервної освіти без присвоєння наукового ступеня педагоги можуть пройти перепідготовку або підвищення кваліфікації. Цільова аудиторія такої програми – особи, які вже мають професійну кваліфікацію або ступінь магістра в певній галузі знання. Після завершення програми педагогам присвоюється кваліфікація, що дає їм право викладати в установах професійно-технічного профілю, вузах, загальноосвітніх та школах для дорослих [11].

Курс корекційної педагогіки належить до профільюючих дисциплін і може бути пройдений всіма студентами Університету Лапландії незалежно від спеціалізації. Базові курси спрямовані на вивчення таких аспектів, як спеціальна освіта, утруднене спілкування, проблемна поведінка,

бар'єри в навчанні, шкільний колектив і безперервна освіта. Курси спеціалізації спрямовані на закріплення знань, отриманих у рамках базових курсів, а також викладання аспектів, пов'язаних з дослідними проектами в сфері спеціальної освіти. Викладання даних курсів направлено на оволодіння студентами «розумінням природи взаємодії множинних факторів, що впливають на освітній процес, а також створення позитивного ставлення до роботи з багатоплановим колективом учнів і різноманітним навчальним ситуацій» [6].

Інклюзивне навчання проходить червоною ниткою через весь процес підготовки педагогів початкової школи. Ідеї інклюзивної педагогіки апробуються студентами в процесі педагогічної практики. Програми інклюзивної освіти роблять акцент на особливому середовищі Півночі, а освітній процес спрямований не на «дефіцит» потенціалу учнів, а на їх взаємодію з середовищем.

Технології організації підготовки і підтримки педагогів інклюзивної освіти пропонують дослідники зі Швеції. Е.Х. Маттсон та Я.Е. Хенсен вивчили роль наставників у супервізії вчителів. Учені відзначили, що формування педагогічної команди, орієнтованої на інклюзивну освіту за допомогою наставництва або педагога-супервізора, – ефективний захід, що дозволяє вирішувати виникаючі педагогічні проблеми.

Португальська дослідниця Д. Родрігес зазначає, що модель постійного навчання педагогів удосконалює його професійні навички в інклюзивній практиці. Причому дана модель повинна включати як теоретичні, так і практичні аспекти. Автор підкреслює, що зміст нових курсів вимагає, щоб педагог працював не ізольовано, а обов'язково в команді професіоналів, здатних співпрацювати [1, с. 162–167].

Поняття «післядипломна підготовка» англійською мовою передається поняттями «навчання на посаді» (in-service education) та терміном «розвиток педагогічного колективу» (staff development). Сьогодні у зв'язку з розвитком ідеї неперервності освіти, зокрема педагогічної, у Великій Британії переважно використовується термін «неперервний професійний розвиток» (Continuing Professional Development), який наголошує на тривалості процесу педагогічної підготовки, наступності, послідовності та системності у її забезпеченні [2, с. 209–215].

У Великобританії функціонують розроблені п'ятирівневі програми підвищення кваліфікації, які відповідають рівням кваліфікацій учителів: новачок – просунутий молодий учитель – спеціаліст – знавець – експерт. Цей реєстр закладено у Національному навчальному плані, а зазначені програми реалізуються практично скрізь. Вибір програм продовження професійної розробки

може залежати від затвердженого тренувального плану, створеного відповідно до освітніх пріоритетів центральною владою у межах компетентності вчителя і кваліфікації. Педагог щорічно погоджує з директором або керівником групи свої цілі та пріоритети. Цілі вчителів мають включати аспекти, пов'язані з професійним розвитком і вдосконаленням їх викладацької майстерності, та показники досягнень учнів. У кінці року результати порівнюються з поставленими раніше цілями.

Попри те, що окремі країни Європейського Союзу здійснюють фахову підготовку вчителів з огляду на власний досвід, ЄС намагається створити однорідну модель вчителя. Створення нової «міжнародної» моделі вчителя спонукає вчителів до оволодіння компетенціями в нових сферах, розширення співпраці зі своїми колегами, батьками учнів й іншими представниками суспільства. Від вчителів очікується, зокрема, що, «вводячи учнів в світ праці і забезпечуючи роботою, вони будуть прищеплювати позитивне ставлення до неї, чим зможуть підготувати своїх вихованців до професійного життя і бути порадиниками в цій сфері, бо заохочуватимуть учнів до пізнання, розуміння інших країн» [4].

Висновки Ради з соціальних питань освіти констатують, що освітні системи в Європейському союзі повинні поєднувати рівність і досягнення, вони також визнають, що поліпшення якості освіти та ключових компетенцій для всіх має вирішальне значення не тільки для економічного зростання і конкурентоспроможності, а й для зменшення бідності та досягнення соціальної інклюзії.

У межах концептуалізації інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти зарубіжні науковці значну увагу приділяють дослідженню інклюзивних педагогічних підходів, які можуть бути корисними для всіх і які адаптовані незалежно від контексту до застосування у загальноосвітньому просторі.

Підготовка педагогів повинна пропагувати розуміння інклюзивної освіти як феномена, тому спирається на такі базові цінності: шанобливе ставлення до багатоплановості контингенту учнів; надання підтримки всім учням; робота в команді; особистісний професійний ріст. Керуючись цими цінностями, в рамках масштабного дослідницького проекту експерти з країн Європи визначили базовий набір компетенцій «інклюзивного» педагога. Список базових компетенцій супроводжується обґрунтуванням необхідності в кожній з них, а також описом знань, умінь і навичок, що складають їх суть. Розуміння інклюзивної освіти саме як процесу передбачає готовність всіх педагогічних співробітників вчитися і розвива-

тися. Адже це і є, як було відзначено вище, одна з базових цінностей, якими «інклюзивні» педагоги повинні керуватися у своїй діяльності.

Висновки і перспективи подальших розробок. У ряді країн система підготовки педагогів зазнала значних змін, спрямованих на розробку змісту нових компетенцій педагога інклюзивної школи. Завдання, що стоять перед країнами в справі створення інклюзивної освіти, по суті, однакові, тільки шляхи їх вирішення у кожній країні свої. Універсальної моделі інклюзивної освіти

не існує. Інклюзивна освіта – це постійний процес розвитку, що формується суспільством, прийнятими практиками організації діяльності, культурою школи і методикою роботи з класом.

У перспективі подальших розробок – дослідження досвіду американської системи підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання, а також проведення порівняльного аналізу між українською, європейською та американською системами навчання вчителів працювати в інклюзивній системі освіти.

Література

1. Всебічний огляд галузі – Данія, 2012. Європейське агентство з розвитку спеціальної освіти. URL: <http://www.european-agency.org/country-information/denmark/nationaloverview/complete-national-overview>.
2. Всебічний огляд галузі – Фінляндія, 2012. Європейське агентство з розвитку спеціальної освіти. URL: <http://www.european-agency.org/country-information/finland/nationaloverview/complete-national-overview>.
3. Європейське агентство з розвитку спеціальної освіти [EADSNE] 2012. Портрет «Інклюзивного педагога». URL: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-forInclusion/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
4. Змушко А.М. Інклюзивна освіта – сучасна стратегія освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку. *Методологія та стратегії розвитку сучасної освіти: матеріали Міжнар. наук. конф., присвяченій 85-річчю Національного інституту освіти, Мінськ 11 грудня 2014 року*. Мінськ : Національний інститут освіти. 2015. С. 209–215.
5. Кесялахті Е., Вяюрюнен С. Втілюючи в життя ідеї інклюзивної освіти: досвід сусідніх країн. Видавничий Центр Лапландського Університету Рованіємі. 2013. URL: https://narfu.ru/upload/medialibrary/84c/publikatsiya-pretvoryaya-v-zhizn-idei-inklyuzivnogo-obrazovaniya_-opyt-sosednikh-stran.pdf.
6. Ратнер Ф.Л., Сігал Н.Г. Історія становлення і розвитку ідей інклюзивної освіти: міжнародний досвід. *Грамота*. 2012. № 12 (26). Ч. II. С. 162–167.
7. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz: Nationaler Aktionsplan 2012-2020 der Österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Leichter Lesen. URL: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/8/1/9/CH3434/CMS1461828480022/nar_-_nationaler_aktionsplan_behinderung_II_pdfua.pdf.
8. Mattson E. H., Hansen A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. *European Journal of Special Needs Education*. 2009. Vol. 24, Iss. 4. P. 465–472.
9. Girma Berhanu. University of Gothenburg even in sweden? Excluding the included: some reflections on the consequences of new policies on educational processes and outcomes, and equity in education. *International journal of special education*. 2010. Vol. 25, № 3. P. 148–158.

References

1. Vsebichnyi ohliad haluzi – Daniia, 2012. Yevropeiske ahentstvo z rozvytku spetsialnoi osvity [Comprehensive overview of the industry]. URL: <http://www.european-agency.org/country-information/denmark/nationaloverview/complete-national-overview>.
2. Vsebichnyi ohliad haluzi – Finliandiia, 2012. Yevropeiske ahentstvo z rozvytku spetsialnoi osvity [Comprehensive overview of the industry]. URL: <http://www.european-agency.org/country-information/finland/nationaloverview/complete-national-overview>.
3. Yevropeiske ahentstvo z rozvytku spetsialnoi osvity [EADSNE] 2012. Portret “Inkliuzyvnoho pedahoha”. URL: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-forInclusion/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
4. Zmushko A. M. (2014) Inkliuzyvna osvita – suchasna stratehiia osvity osib z osoblyvostiamy psikhofizychnoho rozvytku. *Metodolohiia ta stratehii rozvytku suchasnoi osvity: materialy Mizhnar. nauk. konf., prysviachenii 85-richchiiu Natsionalnoho instytutu osvity, Minsk 11 hrudnia 2014 roku* [Inclusive education is a modern strategy of education of people with special needs]. Minsk : Natsionalnyi instytut osvity. S. 209–215.

5. Kesialakhti E., Viairiunen S. (2013) Vtilyuiuchy v zhyttia idei inkluzyvnoi osvity: dosvid susidnikh krain [Implementing the ideas of inclusive education: the experience of neighboring countries]. Vydavnychiy Tsentr Laplandskoho Universytetu Rovaniemi. URL: https://narfu.ru/upload/medialibrary/84c/publikatsiya-pretvoryaya-v-zhizn-idei-inklyuzivnogo-obrazovaniya_-opyt-sosednikh-stran.pdf.
6. Ratner F. L., Sihal N. H. (2012) Istoriia stanovlennia i rozvytku idei inkluzyvnoi osvity: mizhnarodnyi dosvid [History of formation and development of ideas of inclusive education: international experience]. *Hramota*. № 12 (26). Ch. II. S. 162–167.
7. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz: Nationaler Aktionsplan 2012–2020 der Österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Leichter Lesen. URL: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/8/1/9/CH3434/CMS1461828480022/nap_nationaler_aktionsplan_behinderung_II_pdfua.pdf.
8. Mattson E.H., Hansen A.M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals opinions and experiences. *European Journal of Special Needs Education*. 2009. Vol. 24, Iss. 4. P. 465–472.
9. Girma Berhanu. University of Gothenburg even in sweden? Excluding the included: some reflections on the consequences of new policies on educational processes and outcomes, and equity in education. *International journal of special education*. 2010. Vol. 25, № 3. R. 148–158.