

УДК: 376.011.3

DOI 10.32626/2413-2578.2019-13.157-175

О.В. Мартинчук

o.martynchuk@kubg.edu.ua

ІНКЛЮЗИВНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКОВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про автора: Мартинчук Олена Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна. У колі наукових і професійних інтересів: інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами, підготовка майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. E-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua

Contact: Martynchuk Olena, PhD in Pedagogical Sciences, the Chairholder of the Chair of Special Psychology, Special and Inclusive Education of the Institute of Human Sciences of Kyiv Borys Hrinchenko University, Ukraine. Professional interests: inclusive education for children with special educational needs, training of future special teachers for work in the inclusive environment. E-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua

Відомості про наявність друківаних матеріалів:
Мартинчук, О. В. (2018). Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*: науковий, навчальний, інформаційний журнал, 1, 14-28.; **Мартинчук, О. В.** (2018). Дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів як детермінант успішної діяльності в інклюзивному середовищі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 11, 215-232.; **Мартинчук, О.В.** (2018). Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїлю). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова, 12. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. 188-201.

Мартинчук О.В. Інклюзивна педагогіка як науковий чинник формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. У статті представлено зарубіжні

наукові розвідки щодо концептуалізації інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти як педагогічного підходу до навчання усіх дітей у загальноосвітньому просторі; окреслено суть інклюзивних педагогічних педагогів, які складають теоретичне підґрунтя інклюзивної педагогіки як науки: універсальний дизайн в освіті, диференційоване викладання; інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дій»; визначено чинник, що сприяв концептуалізації інклюзивної педагогіки – потреба педагогів, які впроваджують інклюзивне навчання, у науково-методичній літературі, яка б враховувала їхнє професійне сприймання підходів до реалізації інклюзивної політики у класі; зроблено висновок про те, що інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти знаходиться на етапі свого активного розвитку, у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі накопичено достатню кількість досліджень, що уможливають визнання інклюзивної педагогіки як визначальної детермінанти, наукового чинника формування компетентностей педагогів у галузі інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзивна педагогіка, педагогіка інклюзивної освіти, універсальний дизайн в освіті, диференційоване викладання, інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дій».

Мартынчук Е.В. Инклюзивная педагогика как научный фактор формирования компетентности в сфере инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями. В статье представлены зарубежные научные исследования, которые касаются концептуализации инклюзивной педагогики / педагогики инклюзивного образования как педагогического подхода к обучению всех детей в общеобразовательном пространстве; описана суть инклюзивных педагогических подходов, которые являются теоретической основой: универсальный дизайн в образовании, дифференцированное преподавание; инклюзивный педагогический подход «Рамки действий»; определен фактор, способствовавший концептуализации инклюзивной педагогики – потребность педагогов, внедряющих инклюзивное обучение, в научно-методической литературе, которая бы учитывала их профессиональное восприятие подходов к реализации инклюзивной политики в классе; сделан вывод о том, что инклюзивная педагогика / педагогика инклюзивного образования находится на этапе своего активного развития, в зарубежной и отечественной научной литературе накоплено достаточное количество исследований, позволяющих признание инклюзивной педагогики как определяющей детерминанты, научного фактора формирования компетентностей педагогов в области инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивная педагогика, педагогика инклюзивного образования, универсальный дизайн в образовании, дифференцированное преподавание; инклюзивный педагогический подход «Рамки действий».

Martynchuk O.V. Inclusive pedagogy as a scientific factor of development of competence in the field of inclusive education of children with special educational needs. The article presents foreign scientific researches on the conceptualization of inclusive pedagogy / pedagogy of inclusive education as a pedagogical approach to the teaching of all children in the general educational space; outlines the essence of inclusive pedagogical staff, which form the theoretical basis for inclusive pedagogy as a science: Universal Design for Learning; Differentiated Instruction; The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework; it is defined the factor contributing to the conceptualization of inclusive pedagogy and it is formulated as the need for teachers who implement inclusive education in scientific and methodological literature that takes into account their professional perception of approaches to the implementation of inclusive policies in the classroom. The author of the article presents a number of general principles formulated by T. Loreman, on which the pedagogy of inclusive education / inclusive pedagogy may be based; outlines the views of T. Loreman, a leading foreign scientist in the field of inclusive education, on the scientific development and practical testing of universally accepted and widely presented inclusive pedagogical approaches; further directions of researches for determination of their efficiency are singled out. The article concludes that inclusive pedagogy / pedagogy of inclusive education is at the stage of its active development; in foreign and national scientific literature, sufficient research has been accumulated that enables the recognition of inclusive pedagogy as a main determinant, a scientific factor for the formation of competences of teachers in the field of inclusive education. It is noted that in Ukraine inclusive pedagogy is a relatively young branch of pedagogical knowledge, which began to develop as a result of intensification of the public inquiry into the theory and methodology of teaching and upbringing children with different special educational needs in terms of educational inclusiveness and preparing teachers to work with such children in inclusive educational space.

Keywords: Inclusive pedagogy, Pedagogy for inclusive Education, Universal Design for Learning; Differentiated Instruction; The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток в Україні інклюзивної форми навчання вимагає нової педагогічної галузі, що обслуговуватиме її потреби, і фахівців зі сформованою компетентністю у сфері інклюзивного навчання. В основі будь-якої компетентності знаходяться цінності, знання і уміння. Відтак, формування компетентності у сфері інклюзивного навчання передбачає оволодіння науковими знаннями, які мають бути акумульовані в якійсь галузі педагогічного знання. Передбачаємо, що такою галуззю сучасної педагогічної науки може стати інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти як

визначальна детермінанта / науковий чинник формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений нами аналіз досліджень і публікацій, дотичних до проблем інклюзивної освіти, свідчить, що проблема становлення і розвитку інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти цікавить чимало зарубіжних (К. Black-Hawkins, J. Deppeler, T. Logeman, L. Florian, R. Smith) і вітчизняних (Віт. Бондар, І. Демченко, С. Миронова, Н. Назарова, З. Шевців та ін.) вчених. Дехто з них робить спробу оформлення інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти в окрему самостійну галузь педагогічного знання або інклюзивний педагогічний підхід.

Мета статті: окреслити зарубіжний та вітчизняний досвід становлення і розвитку інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти та чинники, що вплинули на її оформлення у самостійну наукову галузь.

Виклад основного матеріалу. Звернемося до визначення дефініції «педагогіка», яка має кілька значень. По-перше, нею позначають педагогічну науку. По-друге, під педагогікою розуміють систему діяльності, яка проектується у навчальних матеріалах, методиках, рекомендаціях, настановах. Останнім часом цим словом стали позначати уявлення про ті чи інші підходи до навчання (П. Підкасистий). У вітчизняному науковому просторі традиційно педагогіка розуміється як наука: сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості (М. Фіцула). Зважаючи на те, що інклюзивну педагогіку / педагогіку інклюзивної освіти зарубіжні вчені трактують, зазвичай, як педагогічний підхід, ми звернулись до трактування дефініцій «наука» і «педагогічний підхід» з метою подальшого визначення дефініції «інклюзивна педагогіка» у межах усталеного вітчизняного понятійно-категоріального апарату.

Отже, наука – це сфера людської діяльності, функція якої – вироблення і теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність; при цьому це і сама діяльність з отримання нового знання і її результат – сума отриманих на даний момент знань. Педагогічний підхід – це науково обґрунтований вибір характеру впливу у процесі організованої вчителем взаємодії з учнями з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта навколишньої дійсності [1]. Аналіз цих дефініцій дає змогу дійти висновку, що інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти як наука досліджує закономірності і цілеспрямовану практику навчання, виховання і розвитку усіх дітей в інклюзивному освітньому середовищі та пов'язані з цим педагогічні процеси і педагогічну діяльність, що певним чином відображено в розроблених науковцями різних інклюзивних педагогічних підходах.

В аспекті нашого дослідження нас цікавить теоретичне відображення дійсності, що пов'язане з освітою дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. У кожній країні розвиток системи освіти для дітей з порушеннями розвитку і пов'язані з цим наукові інтереси певним чином впливали на концепцію розвитку науки про навчання, виховання, розвиток та соціалізацію цих дітей. Тривалий час наукою, що опікувалась вивченням та теоретичною систематизацією знань про закономірності та практику освіти і соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, була і залишається спеціальна педагогіка.

Спеціальна педагогіка на теренах України пройшла тривалий шлях, перш ніж з окремих ідей та концепцій, які зароджувались і зникали, а згодом знову відроджувались, отримуючи нові обриси, вона виокремилась в окремий освітньо-науковий напрям (О. Таранченко). Наразі, як зазначають зарубіжні науковці, визначення спеціальної педагогіки не є однозначним, проте існує загальне розуміння того, що спеціальна педагогіка є прикладною наукою, яка як наукова галузь вивчається в університетах. Загалом, спеціальна педагогіка – це галузь науки, яка досліджує питання освіти та професійної підготовки тих осіб, чий потреби не задовольняються у межах заходів, розроблених для більшості учнів. Спеціальна педагогіка намагається через дослідження та їх реалізацію знаходити педагогічні рішення для підтримки осіб з різними особливими освітніми потребами. Згідно із загальноприйнятою логікою, як у вітчизняному, так і зарубіжному контексті, спеціальна освіта – це навчання, яке пропонується для тих учнів, які потребують спеціальної підтримки [4].

Відтак, спеціальна педагогіка значною мірою розрахована на дослідження практики освіти дітей з особливими освітніми потребами у спеціально організованих умовах, про що свідчать визначення цієї дефініції у вітчизняних підручниках з корекційної / спеціальної педагогіки. Ми свідомі того, що серед певної частини вітчизняної наукової та освітянської спільноти є науковці, які не схвалюють введення до вітчизняного наукового простору нової галузі педагогічного знання. На їхню підтримку можна навести аргументи Т. Лормана щодо того, що інклюзивна освіта є невизначеною та оспорюваною концепцією і що «освітні юрисдикції у всьому світі прийняли словник інклюзивної освіти (а це неправильний словник, але він є впізнаваним) і інвестували значні ресурси ... в те, щоб зробити школи більш інклюзивними..., однак виключення залишається реальною і справжньою загрозою» [8, с. 1] Зважаючи на те, що інклюзивна освіта є нечітко визначеною концепцією, можна передбачити, що й інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти не має під собою реального підґрунтя, що забезпечувало б їй сталий розвиток. Проте дослідження зарубіжних

вчених (L. Florian, H. Linklater, T. Loreman), у тому числі й Т. Лормана, свідчать про зворотне.

У контексті нашого дослідження для нас надзвичайно цікавими і плідними виявились наукові розвідки Т. Лормана, презентовані ним у 2017 р. у статті «Педагогіка інклюзивної освіти» [16], при цьому відразу хочемо зазначити, що автор використовує у тексті як синонімічні терміни: «Pedagogy for inclusive Education» та «Inclusive Pedagogy». У своїй статті він описує низку різних педагогічних підходів, розроблених наприкінці ХХ століття – на початку ХХІ століття, корисних для вчителів, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі. На думку Т. Лормана, на основі цих підходів виокремлюється низка принципів для розвитку і реалізації педагогіки інклюзивної освіти, які науковець пропонує розглядати через критичну лінзу, що підкреслює застереження вчителів, які займаються інклюзивною освітою.

Традиційні західні моделі навчання, прийняті в усьому світі різною мірою, з усіх сил намагаються пристосуватись до інклюзивного підходу (Loreman et al., 2016 ; Sharma, Loreman, & Macanawai, 2015). Це саме ми спостерігаємо й у вітчизняній системі освіти, відчайдушні намагання з боку Міністерства освіти і науки України та Громадських організацій забезпечити організацію і впровадження інклюзивної освіти в український освітній простір та активний або скритий супротив освітянської спільноти щодо залучення дітей з порушеннями розвитку до загальноосвітнього простору. На думку Т. Лормана, такі тенденції, що спостерігаються всюди, ймовірно пов'язані з тим, що моделі освіти, які наразі використовуються, ніколи не були задумані таким чином, щоб, насамперед, охоплювати усіх учнів. Від самого початку школи створювались як елітні заклади для тих, хто міг дозволити собі їх відвідувати або чий здібності добре підходили для засвоєння навчального матеріалу. Певною мірою вони такими залишаються і на сьогодні. Система спеціальної освіти була створена на підставі низки причин, проте діти з інвалідністю, діти з особливими освітніми потребами без інвалідності залишались поза межами елітного контексту освіти. Це не означає, що фахівці з найкращими намірами не створювали і не працювали у системі спеціальної освіти, а також продовжують працювати і наразі, скоріш за все, на думку Т. Лормана, передумова спеціальної освіти полягає у сегрегації, незалежно від того, ґрунтується вона на ідеї забезпечення більш підходящої освіти чи захисті маргінальних груп від реалій загальноосвітніх шкіл.

На підтвердження наших наукових розвідок щодо обґрунтування інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти як визначальної детермінанти (наукового чинника) формування компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є слова Т. Лормана, провідного фахівця у галузі інклюзивної освіти: «Для того, щоб бути інклюзивними і щоб уникнути сегрегації,

усі шкільні контексти мають стати більш чутливими до дітей з різноманітними здібностями, культурами, статями, релігіями та іншими ситуаціями і проблемами, які є у класі. Для цього ключовим напрямом, якому вони повинні відповідати, є педагогіка. Педагогіка стосується того, як вчителі навчають і як навчаються, і є основним елементом будь-якого успішного інклюзивного підходу. Без ефективної педагогіки у нас немає оперативного методу навчання, і без цілеспрямованої та ефективної інклюзивної педагогіки у нас немає підстав для осмисленого включення» [16, с. 1].

Про потребу в концептуалізації інклюзивної педагогіки зазначає і Л. Флоріан, професор Единбурзького університету (Шотландія), член Американської, Британської та Європейської Асоціації освітніх досліджень, сферою наукових інтересів якої є, зокрема, інклюзивна педагогіка. Її ідея оформлення інклюзивної педагогіки у науку, що репрезентує інклюзивні педагогічні підходи до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти, зумовлена результатами її досліджень, згідно з якими вчителі зазначали, що науково-дослідницька література з інклюзивної та спеціальної освіти не повною мірою враховує їхнє професійне сприймання того, як впроваджувати політику інклюзії у класі, і їм не вистачає необхідних знань та навичок для роботи з особливими дітьми в інклюзивних класах. Зважаючи на те, що концепція інклюзивної освіти набула значної популярності і в учителів з'явився запит на знання про організацію навчання для всіх дітей у класі, Л. Флоріан здійснила спробу теоретично обґрунтувати необхідність розроблення навчального курсу з інклюзивної педагогіки для студентів та вчителів, що висвітлено нею та її колегою у статті «Підготовка вчителів до інклюзивної освіти: використання інклюзивної педагогіки для покращення викладання і навчання для всіх» [12]. Дослідження Л. Флоріан та її колег надалі зосередились на розробленні інклюзивного педагогічного підходу «The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework (ІРАА) / Інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дій».

Принагідно зауважимо, що аналіз інтернет-ресурсів деяких зарубіжних університетів показав, що курс «Інклюзивна педагогіка» введено до навчальних планів підготовки різних вчителів до роботи в умовах інклюзії, наприклад: Georgetown University (США), The University of Aberdeen (Великобританія), Queen's University Belfast (Великобританія), The University of Edinburgh (Шотландія), Emory University (США) тощо.

Отже, 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.

Розроблення інклюзивних педагогічних підходів здійснюється на основі спеціальної освітньої практики, про що пише T. Loreman: «інклюзивна педагогіка є похідною від спеціальної практики» [16, с. 1]; R. Snyder: «рух за включення був насамперед спеціальним освітнім рухом» [19, с. 175]. Проте процес переводу педагогічних практик спеціальної освіти в інклюзивні контексти повинен здійснюватися продумано і завжди з усвідомленням того, що такі практики створювалися у відокремленому середовищі і можуть самі служити увічненню сегрегації (Т. Лорман).

За допомогою методу аналізу критичного дискурсу Т. Лорман розглянув основні інклюзивні педагогічні підходи, які складають теоретичне підґрунтя інклюзивної педагогіки як науки: Універсальний дизайн в освіті / *Universal Design for Learning*; Диференційоване викладання / *Differentiated Instruction*; Інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дій» / *The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework*.

Опишемо ці підходи:

Універсальний дизайн в освіті (УДО) / Universal Design for Learning (UDL) – це філософія освіти, покликана забезпечити доступ до навчання та успіхів для всіх учнів (Sokal & Katz, 2015). Модель УДО / UDL Центру Прикладної Спеціальної Технології (Centre for Applied Special Technology – CAST), заснована дослідниками: Rose, Gravel, and Gordon (2014 року) на трьох принципах, які охоплюють: 1) множинні засоби залучення, 2) множинні засоби репрезентації; 3) множинні засоби дії та вираження (див. рис. 1). Оскільки УДО / UDL заснований на вищеокреслених принципах, він за своєю природою є гнучким і адаптується до місцевих умов класної кімнати і обставин.

Перший принцип – множинні засоби залучення – передбачає надання учням різноманітних способів участі в навчанні для задоволення широкого спектра інтересів, здібностей, стилів навчання тощо заради підготовки цілеспрямованих, мотивованих учнів. Отже, цей принцип значною мірою стосується афективної та мотиваційної сфери педагогіки: мотивації учнів, їхніх переконань, очікувань та індивідуальної автономії.

Розкриваючи зміст цього принципу, дослідники: Meyer, Rose, Gordon (2016) підкреслюють, по перше, необхідність надання учням варіантів саморегуляції, включаючи сприяння очікуванням і переконанням, які оптимізують мотивацію студента. Перед вчителями постає завдання з розвитку особистісних навичок і стратегій щодо подолання труднощів у навчанні, а також здатності учня обмірковувати власну роботу та оцінювати її. По-друге, вони підкреслюють необхідність надання варіантів, які заохочують учнів до підтримки зусиль і наполегливості. Це передбачає надання дуже чітких цілей і завдань, сприяння співпраці у межах групових проєктів і підвищення зворотного зв'язку у процесі реалізації особистісно-орієнтованих цілей.

По-третє, Мейєр (Meयर) та його колеги визнають, що учням необхідно надавати можливість вибору завдань у процесі навчання, що забезпечуватиме підвищення їхньої мотивації та налаштування на успіх.

Другий принцип – множинні засоби репрезентації – передбачає надання учням декількох засобів репрезентації (представлення матеріалу), що зумовлює потребу учителів та учнів думати над тим, як найкраще спілкуватися з групами, які мають різні комунікативні стилі навчання та сприймання навчального матеріалу. Мейєр (Meयर) та його колеги (2016) відзначають, що вчителі повинні надавати різні варіанти для забезпечення сприймання і розуміння інформації (індивідуальне представлення інформації, опора не тільки на вербально-слухові форми спілкування, а й на візуальне, тактильне тощо).

Третій принцип – множинні засоби дії та вираження – стосується надання учневі декількох засобів для дій та висловлювань (Rose et al., 2014), що уможливить сприяння цілеспрямованому навчанню, яке використовує стратегії, найбільш придатні для окремого учня. Згідно з цим принципом Мейєр (Meयर) та ін. (2016) рекомендують вчителям надавати різні варіанти для виконання певних функцій: у постановці цілей, плануванні та розробленні навчальних стратегій та стратегій для моніторингу їхнього прогресу. По-друге, вони пропонують надання різноманітних варіантів вираження і спілкування. Це передбачає використання декількох способів комунікації, включаючи візуальне, писемне і вербальне спілкування. Це ґрунтується на уявленні, що різні люди оптимально отримують та передають інформацію різними способами.

Незважаючи на те, що УДО / UDL прийнято серед багатьох практиків та науковців як надійний підхід, відсутнє надійне емпіричне дослідження його ефективності [9]. Відтак, Лорман (Logeman) зазначає про потребу у проведенні досліджень з метою підтвердження ефективності цього інклюзивного педагогічного підходу. Модель УДО / UDL, запропонована Роузом та його колегами (2014), забезпечує процес, при якому потреби широкого кола учнів можуть бути задоволені в одній аудиторії або навчальній ситуації. Він призначений не тільки для учнів з особливими освітніми потребами, а й для всіх учнів. В основі цієї моделі лежить процес, що передбачає просування особистих ознак навчання, ефективного спілкування та надання різноманітних варіантів для виконання завдань.

У той час як модель універсального навчання Роуз (Rose) і його колег (2014) CAST UDL є найвідомішою, існують й інші моделі, які доповнюють її. Однією з них є триблокова модель Дженіфер Кац (Katz) (2012), що базується на роботі CAST. Ідеї, що висвітлено в моделі Роуз (Rose), включено до середнього блоку моделі Д. Кац – інклюзивна педагогіка, які закріплюються за допомогою соціоемоційного навчання

(перший блок) і систем і структур, які підтримують цей процес (третій блок) (див. рис. 2).

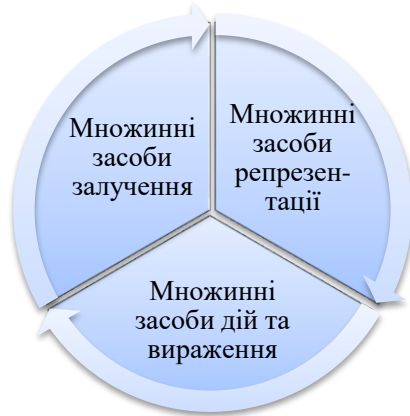


Рис. 1. Модель УДН CAST (Роуз та ін., 2014)



Рис. 2. Триблокова модель Д. Кац УДО (2012)

Блок 1 «Соціально-емоційне навчання» передбачає «... розвиток шкіл, які є співчутливими навчальними спільнотами, у яких всі учні відчувають себе в безпеці, цінуються як особистості, і які надають їм почуття приналежності» [14, с. 23]. Цей блок є першим у моделі через його фундаментальну важливість у підтримці блоків 2 та 3. Він охоплює допомогу учням у створенні сильної і позитивної самооцінки, формування в учнів та персоналу цінності – поваги до різноманітності, навчання методам, які уможливають колективне вирішення проблем і збільшення залучення учнів до освітнього процесу та життєдіяльності класу, школи, громади.

Блок 2 «Інклюзивна педагогіка» значною мірою спирається на модель CAST і виступає за використання в освітньому процесі множинних засобів залучення, репрезентації, дій і висловлювань. Отже, Кац (Katz) у процесі розроблення власної моделі використовує термін «інклюзивна педагогіка» як узагальнюючу назву методам і прийомам універсального дизайну в навчанні.

Блок 3 «Системи та структури, які підтримують процес» передбачає вивчення та зміну «загальної картини» того, як ми виховуємо дітей. Цей блок визнає важливість вивчення та зміни структури і політики шкільних систем, які можуть призвести до виключення деяких дітей. Згідно з дослідженнями Кац (Katz) (2012), «створення інклюзивних навчальних спільнот вимагає змін в освітній політиці, бюджетуванні, кадровому забезпеченні, підготовці та взаємодії з громадами – дійсно, ґрунтовне перероблення всієї системи» [14, с. 24].

Триблокова модель Кац (Katz) пропонує іншу точку зору на універсальний дизайн у навчанні UDL, у той же час поціновує і жодним чином не суперечить ключовій роботі Девіда Роуза та його колег у цій сфері. Ефективність цієї моделі наразі є предметом постійних

досліджень у Канаді Кац (Katz) та її колеги. Сокаль і Кац (Sokal and Katz) (2015) провели дослідження за участю 183 учнів у 10 канадських школах і виявили, що триблокова модель UDL позитивно вплинула на інтелектуальну взаємодію учнів з навчанням, а також на активне навчання та взаємодію з ровесниками [15]. Вони дійшли висновку, що порівняно з учнями класів, де використовувались традиційні методи, не пов'язані з триблоковою моделлю UDL, модель Д. Кац (Katz) була переважаючою з точки зору сприяння соціальним та інтелектуальним факторам взаємодії з навчанням. У попередньому дослідженні Д. Кац (2013) за участю 631 канадських учнів були отримані подібні результати щодо їхнього залучення, які засвідчили певні зрушення як в автономії учнів, так і в їхньому включенні до класів, які прийняли триблокову модель UDL порівняно з тими, хто цього не зробив [14]. Д. Кац (Katz) (2015) з'ясувала, що група з 58 канадських вчителів, які прийняли триблокову модель UDL, вважає, що ця модель покращила їхню практику та власне сприймання самоефективності, пов'язані з інклюзивною освітою, а також забезпечила зменшення їх робочого навантаження та підвищення задоволеності роботою. Вони також визначили певні бар'єри щодо впровадження підходу, які, на їхню думку, можна подолати з часом за умови спільного планування, спільних ресурсів, створення професійних навчальних громад щодо застосування підходу у школах та ширших спільнотах [15]. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**]

Диференційоване викладання (ДВ) / Differentiated Instruction (DI) розглядається як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу, що дає педагогові змогу врахувати відмінності між учнями та забезпечити оптимальний і результативний навчальний досвід для кожного з них. У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні різні, а відтак, завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити ці відмінності та відповідним чином вибудувати навчальний процес, забезпечивши оптимально ефективний навчальний досвід для всіх дітей [2, с. 19].

Т. Лорман зазначає, що деякі методики, задіяні в ДВ / DI, розглядаються як різновид підходу УДО / UDL, і ці два підходи, можливо, тісно пов'язані в деяких аспектах, проте є певна різниця. Якщо УДО / UDL прагне забезпечити всіх учнів підтримкою та доступом до навчання через ті ж (або подібні) стратегії, і до деякої міри працює більше на етапі проектування навчання, то диференційоване викладання передбачає надання різних рівнів підтримки та застосування різних методик навчання для різних учнів. Loreman, Deppeler, та Harvey (2010) зазначають, що ДВ / DI належить до «... педагогічних прийомів, які використовуються в класі для надання відповідним чином розробленого

навчального плану широкому колу учнів» [17**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], а De Jesus (2012) додає, що «диференціація – це практика модифікації та адаптації матеріалів, змісту, учнівських проектів і продуктів, а також оцінювання для задоволення навчальних потреб учнів. У диференційованому класі вчителі визнають, що всі учні різні і вимагають різноманітних методів навчання, щоб бути успішними в школі» [7, с. 6].

Прийняття диференційованих навчальних стратегій з'явилося як відповідь на деякі недоліки, властиві традиційному підходу до навчання в класах. Тип уніфікованої презентації змісту, методів навчання і викладання, оцінювання, зазвичай, пов'язаний з традиційними моделями, часто був непридатний для учнів з різними особливостями розвитку та здібностями, не відповідав індивідуальним потребам та уподобанням, а інструкція, як правило, зосереджувалася на запам'ятовуванні з невеликим наголосом на критичних і вищих рівнях мислення (De Jesus, 2012).

ДВ / ДІ є ефективним інклюзивним педагогічним підходом, що підтверджується низкою досліджень. Так, ДІ. Goddard, Goddard, and Minjung (2015), досліджуючи вивчення математики та досягнень з читання в учнів 5 класів шкіл Мічигану з використанням диференційованого викладання виявили, що порівняно зі школами, які не використовують ДВ / ДІ, наявні позитивні та суттєві відмінності у досягненнях учнів як з математики, так і з читання [13**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Дослідження на Кіпрі, проведене Valiandes (2015) за участю 24 вчителів та 479 учнів 4 класу, дало подібні висновки з використанням ДВ / ДІ в інклюзивних класах з позитивним впливом на досягнення учнів [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. У Туреччині, дослідження Бала (Bal's) (2016), у якому взяли участь 57 учнів, виявило, що покращення успішності учнів 6 класу в алгебрі співвідносилось з використанням методів, пов'язаних з ДВ / ДІ [3, с. 199].

Підхід ДВ / ДІ, проте, не позбавлений критики. Паппано (Pappano) (2011) стверджує, що існує розрив між теорією та практикою, описує ситуації, коли деякі учні висловлюють невдоволення, помічаючи, що їхнє завдання відрізняється від завдань інших дітей, навіть якщо підхід був реалізований досвідченим учителем у цій галузі [18, с. 3-5]. Далі Флоріан (2015) стверджує: «Хоча очевидно, що диференційовані підходи при навчанні класу необхідні для врахування індивідуальних відмінностей між учнями, проте у процесі їх впровадження у структурі освіти такі підходи можуть створювати проблеми. Це пояснюється тим, що дискурс індивідуальних відмінностей спирається на логіку виключення, коли диференційоване навчання для деяких є процесом, за допомогою якого всі «включені» [10, с. 13]. Як зазначає Т. Лорман,

аргумент Л. Флоріан підриває погляд на ДВ / ДІ як на інклюзивний підхід, критичний момент полягає в тому, що для того, щоб задовольнити індивідуальні розбіжності, необхідно спочатку знайти їх та виокремити, тобто це є суперечливою практикою для інклюзії.

Інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дії» / The Inclusive Pedagogical Approach in Action Framework (ІРАА)

Одним з останніх внесків у сферу педагогіки для інклюзивної освіти, який привертає певну увагу, є ІРАА, розроблений Флоріан та Спрат (Florian and Spratt) (2013). Основна передумова ІРАА відрізняється від тієї, на якій базується такий інклюзивний педагогічний підхід, як ДВ / ДІ, який Л. Флоріан (2015) розглядає як звичайний підхід, що спрямований на навчання, яке може бути придатним для більшості учнів, а зміни пропонуються для підтримки тільки тих, хто цього потребує, відтак, при диференціації виокремлюються учні, чия діяльність неминуче призводить до виключення [10]. Як і у випадку з УДО / UDL, ІРАА прагне забезпечити багатий навчальний досвід, доступний для всіх учнів. Підхід Флоріан та Спрат (2013) базується на трьох широких припущеннях, причому кожне припущення пов'язане з відповідними концепціями та діями.

Перше припущення полягає в тому, що різниця враховується як суттєвий аспект людського розвитку в будь-якій концептуалізації навчання. Тому професіонали повинні відкидати детерміновані погляди на здатність і думку, що присутність деяких дітей перешкоджатиме розвитку інших. Вони також повинні визнати, що різниця є частиною людства, і вважати, що за відповідних умов всі діти можуть прогресувати. Ключовим викликом, наведеним тут, є традиційне уявлення про здатність бути зумовленим, значною мірою фіксованим і загалом незмінним. Школи переповнені практиками, які підкріплюють ці погляди, однією з найбільш поширених є практика психологічного тестування учнів для визначення права на фінансування послуг для учнів з особливими освітніми потребами.

Друге припущення полягає в тому, що вчителі повинні вірити, що вони кваліфіковані та здатні навчати всіх. Це передбачає зобов'язання підтримувати всіх учнів, а вчителю демонструвати свою впевненість у собі, беручи на себе відповідальність за клас, який дійсно задовольняє потреби всіх присутніх учнів. Дилеми, що стоять перед педагогами, розглядаються як дилеми для викладання, а не як невід'ємна проблема учнівської аудиторії: тобто, це не те, чого учень не може зробити, а те, що вчитель не може навчити, і це питання, яке необхідно вирішити. Здійснюючи цей стиль практики, вчитель бере на себе відповідальність за всіх учнів у класі, звичка, яка іноді стає під загрозою через присутність інших професіоналів та членів команди підтримки, які у

багатьох випадках звільняють викладача від повної відповідальності за навчання всіх дітей.

Третє припущення полягає в тому, що вчителі постійно розвивають нові творчі способи роботи з іншими. Справжнє включення не може відбуватися в ізольованих приміщеннях та учнівських спільнотах, а скоріше вимагає спільної роботи школи, забезпечення ефективної взаємодії один з одним. Оскільки ІРАА є відносно новим педагогічним підходом, він ще не був предметом значних досліджень його ефективності, хоча й існує певна концептуалізація щодо реалізації цього підходу. Сама модель ІРАА була розроблена як результат значних досліджень інклюзивної педагогіки протягом багатьох років Л. Флоріан та її колег. Однією з найважливіших дослідницьких робіт з ІРАА є праця Флоріан і Блек-Хокінса [11]. Вони провели якісне дослідження 11 шотландських вчителів, які викладали у різних вікових групах у двох школах. У цьому дослідженні їм вдалося розпізнати приклади інклюзивної практики, які не виділяли окремих учнів, і ця практика була більш-менш узгодженою з тим, що пізніше стало ІРАА. Важливо відзначити, що деякі з проблем, які виникають в рамках ІРАА, також були розпізнані частково через це дослідження. Т. Лорман зазначає, що, безперечно, ефективність ІРАА вимагає подальшого дослідження, проте можна стверджувати, що цей підхід був побудований на основі результатів досліджень. Науково-методична праця, видана Дж. Деспелер, Т. Лорманом, Р. Смітом і Л. Флоріан (2015) [10], містить розділи, що стосуються різних шкільних програмних галузей стосовно того, як може бути реалізований ІРАА у процесі їх викладання. Така робота є концептуальною, а не презентацією результатів емпіричних досліджень, але, тим не менш, є основою для практиків для впровадження ІРАА у своїх класах та школах.

Т. Лорман, презентуючи найбільш поширені та очевидні педагогічні підходи до інклюзивної освіти: UDL, DI, ІРАА, обґрунтовує низку загальних принципів, на яких може бути заснована педагогіка інклюзивної освіти / інклюзивна педагогіка [16].

Принципи інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти:

1. *Інклюзивна педагогіка полягає у забезпеченні осмисленої участі всіх учнів.* Кожна з досліджених моделей дає зрозуміти, що інклюзивна педагогіка не ігнорує відмінності. У ДВ / DI відверте і прагматичне визнання відмінностей стає важливим на самому початку, оскільки адаптації і модифікації здійснюються таким чином, щоб забезпечити всім учням можливість займатися ефективним і осмисленим навчанням. УДО / UDL та ІРАА використовують інший підхід, децентралізуючи різницю та виступаючи за засоби навчання, які задовольняють індивідуальні відмінності, не обов'язково виділяючи учнів для конкретних адаптацій або модифікацій під час уроку, оскільки такі

адаптації та модифікації закладаються для всіх на етапі планування уроку. Зрештою, кожна модель поділяє загальне визнання того, що вчителі не можуть навчати клас учнів як однорідну групу. Різноманітність існує і її необхідно враховувати таким чином, щоб ліквідувати поділ учнів на групи за особливостями та здібностями.

2. *Основні засади ефективного навчання є основою педагогіки інклюзивної освіти.* Зрозуміло, що елементи, які в даний час визнані важливими для ефективного викладання, простежуються в кожному інклюзивному педагогічному підході. Кожний підхід спирається на колективну співпрацю, цілеспрямоване навчання, взаємодію, керівництво вчителя. Педагогіка інклюзивної освіти – це ефективна педагогічна практика: практика, яка допомагає всім учням у досягненні їхнього потенціалу.

3. *Потрібно використовувати множинні засоби для охоплення усіх учнів освітньою діяльністю.* Надання «множинних засобів» є критично важливим для кожного етапу процесу навчання: від сприяння залученню учнів до репрезентації та спілкування, а потім до дій і висловлювань учнів. Використання множинних засобів надає учням широкий спектр способів взаємодії, дослідження, перевірки на розуміння і занурення в навчання.

4. *Інклюзивна педагогіка вимагає від вчителів смиренного сприймання та постійного самоаналізу.* Негативний вплив на вчителів у контексті стресу та навантаження був підставою для висловлення заперечень щодо використання інклюзивних педагогічних підходів [6]. Слід визнати, що прийняття інклюзивного педагогічного підходу є новим способом роботи для вчителів і вимагає сприймання різних поглядів. Багато вчителів сьогодні працюють у середовищі, де медична модель залишається впливовою і дієвою (з'ясувати, що не так з учнем і спробувати це виправити). Натомість прийняття інклюзивної педагогіки вимагає смиренності: визнання того, що, якщо учень не навчається, проблема може полягати не в учневі, а в його учінні. Коли вчителі замислюються над цим і доходять до певних висновків, вони знаходяться у кращому становищі, яке дозволяє їм рухатися вперед і використовувати інклюзивні способи навчання. Як доводить Кац (Katz) (2015), рішення вчителів про використання педагогіки інклюзивної освіти уможливорює полегшення їхнього стресу, пов'язаного з роботою, і підвищення їхнього почуття самоефективності та задоволеності власною роботою [15].

5. *Інклюзивна педагогіка передбачає розумне використання технологій.* Ретельно продумане використання технологій у класі є корисним і важливим елементом інклюзивного навчання. Можливості для диференційованого, спільного і захоплюючого досвіду, запропонованого технологіями, просто занадто сильні, щоб їх можна було ігнорувати.

Визначаючи напрями подальших досліджень, Т. Лорман зауважив, що більшість широко використовуваних і прийнятих інклюзивних педагогічних підходів не є вивченими з погляду їхньої ефективності. У той час як Д. Кац (Katz) досягла значних успіхів у дослідженні триблокової моделі, інші інклюзивні педагогічні підходи, зокрема версія CAST UD універсальний дизайн у навчанні та інклюзивний педагогічний підхід «Рамки дії», потребують подальших досліджень їхньої ефективності. На думку Т. Лормана, тільки ДВ можна вважати відносно всебічно дослідженим інклюзивним педагогічним підходом; хоча й тут він визнає існування певних прогалин. UDL концептуально розроблений найкраще, але потребує більше досліджень щодо ефективності цього підходу; триблокова модель Д. Кац знаходиться на хорошій траєкторії досліджень, а ІРАА ще є занадто новим, щоб обґрунтовано очікувати, що наразі є велика кількість доказів щодо його ефективності [16].

«Педагогіка інклюзивної освіти продовжує розвиватися відповідно до сучасних поглядів на різницю, включення та виключення. І хоча іноді це видається складним, постійним залишається повага до навчання усіх, а також бажання краще задовольняти потреби усіх дітей за допомогою способів, якими вони навчаються та ми їх вчимо» [16].

В Україні інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти є відносно молодого галуззю педагогічного знання, яка, по суті, почала розвиватися після отримання країною незалежності у результаті активізації суспільного запиту на теорію і методику навчання і виховання дітей з різними особливими освітніми потребами в умовах освітньої інклюзії та підготовку педагогів до роботи з такими дітьми в інклюзивному освітньому середовищі.

Аналіз зарубіжних наукових джерел дав нам змогу з'ясувати, що науковці (К. Black-Hawkins, L. Florian, M. Rouse) розглядають інклюзивну педагогіку або інклюзивний педагогічний підхід як галузь досліджень, як фундаментальний зсув у мисленні педагогів:

– від традиційного або індивідуалізованого підходу до багатоманітності учнів, що починається з намагань забезпечити освіту для більшості учнів з одночасним наданням додаткової або іншої підтримки для деяких учнів (зазвичай учнів з особливими освітніми потребами)

– до педагогічного підходу, що починається з навчання кожного учня [5 **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 13].

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі аналізу досліджень провідних зарубіжних науковців (К. Black-Hawkins, J. Deppele, L. Florian, T. Loreman, M. Rouse), можна стверджувати, що інклюзивна педагогіка / педагогіка інклюзивної освіти знаходиться на етапі свого активного розвитку, що репрезентовано у низці сучасних

наукових праць [5, 10]. Її розвиток зумовлений потребою педагогів та фахівців у оволодінні ефективними методиками забезпечення освітнього процесу в закладах освіти, які налаштовані на ефективне навчання усіх учнів, у тому числі й учнів з особливими освітніми потребами.

Отже, можна стверджувати, що наразі в сучасних літературних джерелах представлена достатня кількість наукових фактів, що уможливають визнання інклюзивної педагогіки / педагогіки інклюзивної освіти як визначальної детермінанти, як наукового чинника формування компетентності педагогів у галузі інклюзивної освіти. Підсилення підготовки педагогів до інклюзивного навчання як необхідного компонента освітнього процесу у системі фахової освіти сприятиме забезпеченню ефективності процесу організації і впровадження інклюзивної освіти в Україні. Це передбачає необхідність подальшого цілеспрямованого вивчення питань, пов'язаних з інклюзивною педагогікою та підготовкою фахівців зі спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Бібліографія

1. **Сериков, В.В.** (1994). Личностный подход в образовании: Концепция и технология: монография. Волгоград: Перемена, 152 с.;
2. **Таранченко, О.М., Найда, Ю.М.** (2012). Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник; за заг. ред. А. А. Колупасової. К. : Видавнича група «А.С.К.», 124 с.;
3. **Bal, A.P.** (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, Vol. 63, 185–204.;
4. **Basics** of special education in vocational education and training. The Science of Special Needs Pedagogy. JAMK University of Applied Sciences. URL : <https://oppimateriaalit.jamk.fi/seninet/the-science-of-special-needs-pedagogy/>;
5. **Black-Hawkins, K.** (2017). Understanding inclusive pedagogy. *Inclusive Education*, 13–28.;
6. **Brackenreed, D.** (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, Vol. 18(3). 131–147.;
7. **De Jesus, O.N.** (2012). Differentiated instruction: Can differentiated instruction provide success for all learners? *National Teacher Education Journal*, Vol. 5(3). 5–11.;
8. **Deppeler, J., Loreman, T., Smith, R.** (2015). Teaching and learning for all. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education* / L. Florian. (Eds.), London: Emerald Group Publishing, Vol. 7, 1–10.;
9. **Edyburn, D. L.** (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41.;
10. **Florian, L.** (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. *Inclusive pedagogy across the*

curriculum. International perspectives on inclusive education, London: Emerald Group Publishing, Vol. 7. 11–24.; **11. Florian, L., Black-Hawkins, K.** (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.; **12. Florian, L., Linklater, H.** (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.; **13. Goddard, Y., Goddard, R., Minjung, K.** (2015). School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*, Vol. 122(1). 111–131.; **14. Katz, J.** (2012). Teaching to diversity: The three block model of universal design for learning. Winnipeg, Canada: Portage & Main Press.; **15. Katz, J.** (2015). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K–12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1–20.; **16. Loreman, T.** (2017). Pedagogy for Inclusive Education. URL: <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148>; **17. Loreman, T., Deppeler, J. M., Harvey, D.** (2010). Inclusive education: Supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin.; **18. Pappano, L.** (2011). Differentiated Instruction reexamined. *Harvard Education Letter*. 27(3). 3–5.; **19. Snyder, R.F.** (1999). Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns. *Education*, Vol. 120(1), 173–180.; **20. Valiandes, S.** (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 45, 17–26.

References

1. Serykov, V.V. (1994). *Lychnostnui podkhod v obrazovanny: Kontseptsyia y tekhnolohyia: monohrafyia*. Volhohrad: Peremena, 152 s. [in Russian]; **2. Taranchenko, O.M., Naida, Yu.M.** (2012). *Dyferentsiiiovane vykladannia v inkluzyivnomu navchalnomu zakladi : navchalno-metodychnyi posibnyk; za zah. red. A. A. Kolupaievoi. K. : Vydavnycha hrupa «A.S.K.»*, 124 s. [in Ukrainian]; **3. Bal, A.P.** (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, Vol. 63, 185–204. [in English]; **4. Basics** of special education in vocational education and training. The Science of Special Needs Pedagogy. JAMK University of Applied Sciences. URL : <https://oppimateriaalit.jamk.fi/seninvet/the-science-of-special-needs-pedagogy/> [in English]; **5. Black-Hawkins, K.** (2017). Understanding inclusive pedagogy. *Inclusive Education*, 13–28. [in English]; **6. Brackenreed, D.** (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education*

Canada, Vol. 18(3). 131–147. [in English]; **7. De Jesus, O.N.** (2012). Differentiated instruction: Can differentiated instruction provide success for all learners? *National Teacher Education Journal*, Vol. 5(3). 5–11. [in English]; **8. Deppeler, J., Loreman, T., Smith, R.** (2015). Teaching and learning for all. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education* / L. Florian. (Eds.), London: Emerald Group Publishing, Vol. 7, 1–10. [in English]; **9. Edyburn, D. L.** (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41. [in English]; **10. Florian, L.** (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education*, London: Emerald Group Publishing, Vol. 7. 11–24. [in English]; **11. Florian, L., Black-Hawkins, K.** (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. [in English]; **12. Florian, L., Linklater, H.** (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386. [in English]; **13. Goddard, Y., Goddard, R., Minjung, K.** (2015). School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*, Vol. 122(1). 111–131. [in English]; **14. Katz, J.** (2012). Teaching to diversity: The three block model of universal design for learning. Winnipeg, Canada: Portage & Main Press. [in English]; **15. Katz, J.** (2015). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K–12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1–20. [in English]; **16. Loreman, T.** (2017). Pedagogy for Inclusive Education. URL: <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-148> [in English]; **17. Loreman, T., Deppeler, J. M., Harvey, D.** (2010). Inclusive education: Supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin. [in English]; **18. Pappano, L.** (2011). Differentiated Instruction reexamined. *Harvard Education Letter*. 27(3). 3–5. [in English]; **19. Snyder, R.F.** (1999). Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns. *Education*, Vol. 120(1), 173–180. [in English]; **20. Valiandes, S.** (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 45, 17–26 [in English].

Received 07.03.2019

Accepted 11.04.2019