

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37-056.2/.3(477)(091)

У. В. Авраменко

аспірант кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

ІСТОРИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті визначено ключові етапи становлення інклюзивної освіти, проведено паралелі між умовами формування інклюзивної системи освіти за кордоном та на вітчизняному просторі. Означено переваги інклюзивного підходу для української системи освіти та трансформації наявного закордонного досвіду задля втілення його в українській системі освіти. Доведено потребу переосмислення та трансформації наявного закордонного досвіду.

Зазначено шлях формування ставлення до осіб з інвалідністю та ряд підходів до періодизації становлення інклюзії: в хронологічних рамках та «від моделі до моделі», включаючи «медичну модель інвалідності», «модель нормалізації», «соціальну модель інвалідності». Соціальна модель інвалідності розглядає непідготовленість суспільства та оточуючого середовища як основну проблему входження в неї осіб з особливими потребами, а вирішення цього протиріччя вбачається в політичному втручанні та регулюванні. Така модель несе позитивні зміни для дітей з особливими потребами, їх батьків, учнів з нормальним розвитком, а також педагогів та інших фахівців, залучених в навчально-виховний та реабілітаційний процеси. Наголошується на тому, що, незважаючи на ряд переваг сегрегованого навчання, воно не зможе порівнятись за ефективністю соціалізації з інклюзивним. На основі оглядів розвитку інклюзивної освіти в Україні та в світі автором виділено шість етапів становлення інклюзивної освіти. Зроблено аналіз понять: «мейнстрімінг», «інклюзія», «сегрегація», «десегрегація шкіл», «розширення доступу до освіти», «інтеграція», «псевдоінтеграція». Поставлено акцент на розмаїтті форм освіти інтегруючого типу та позитивному досвіді їх застосування в країнах США та Європи. Наголошено, що для успішного впровадження інклюзивної освіти на всеукраїнському рівні необхідно, щоб відбулися відповідні підготовчі етапи: історичні (від відчуження осіб з інвалідністю до прийняття та підтримки) та юридичні (розроблено первинний пакет законодавчих актів, діють державні та приватні програми, владні структури оголосили перспективи розвитку). Впровадження інклюзивної освіти потребує поступової цілеспрямованої роботи, з урахуванням викликів та перешкод.

Ключові слова: інклюзивна освіта, десегрегація, інтеграція, діти з особливими потребами, корекція, сегрегація, діти з інвалідністю.

Постановка проблеми. Поява в українському освітньому просторі такого поняття, як інклюзивний клас, має специфічні передумови, пов'язані з особливостями розвитку вітчизняної системи загальної освіти та світовими тенденціями переходу до інклюзивного навчання. Цей процес складний, багатоступеневий та має велику кількість аспектів, як-от: економічний; правовий; соціальний; культурний; психологічний; методичний; соціально-педагогічний тощо.

Розвинені країни та країни, що розвиваються, мають корисний досвід, щодо впровадження інклюзивної освіти на своїх територіях. Проте, орієнтуючись на північноамериканську модель інклюзії як зразок чітко окреслених компонентів системи, науковці, практики, громадськість все більше усвідомлюють, що якою б досконалою не здавалася ця модель, її не можна реалізувати в Україні у чистому вигляді з огляду на соціальні, культурологічні, економічні, історичні, ментальні та інші відмінності, що

існують між Україною та країнами західної демократії [5] Оскільки буквальний перенос моделі на інший культурний пласт або не можливий в принципі, або не буде працювати так само, як там, де він був вибудований. Отже, неможливо просто скопіювати систему організації інклюзивної освіти іншої країни: необхідно вивчати та систематизувати закордонний досвід, щоб з актуальних елементів побудувати унікальну високоефективну модель на українському соціокультурному «підґрунті».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання впровадження та реалізації інклюзивної освіти досліджували такі закордонні та вітчизняні науковці, як І. Аверіна, С. Болт, В. Бондар, Т. Бондар, М. Денг, Т. Дмитрієва, Н. Єленський, Дж. Йсселдике, Р. Кірк, Г. Ліндсай, І. Лошакова, Н. Малофєєв, Е. Мартинова, Д. Мітчелл, Н. Назарова, Л. Савчук, Дж. Салвіа, М. Семаго, Н. Семаго, М. Шеремет, Л. Шипіцина, Н. Шматко, А. Юсупов.

Значну увагу історичним умовам формування інклюзивної освіти приділяли А. Колупаєва, А. Конопльова, О. Кузьміна, Л. Левченко, Н. Малофєєв, Ф. Ратнер, О. Ярска-Смірнова.

Мета статті – проаналізувати шлях становлення інклюзивної освіти в Україні, її сучасне місце у вітчизняній системі загальної освіти та вплив на процес соціально-педагогічної роботи з сім'єю.

Виклад основного матеріалу дослідження. В античний період ставлення до осіб з особливими потребами, а особливо дітей з вадами, було винятково дискримінуючим. Громадянське право визначало інвалідів неповноцінними та недієздатними, а провідна більшість в суспільстві мала стійкі упередження до людей з відхиленнями. Римське право закріпило юридичний статус повної безправності людей з обмеженнями [3].

Єдиним винятком поважного ставлення та прояву піклування до осіб з фізичними вадами у Стародавніх Греції та Римі була позиція до інвалідів, що одержали свої каліцтва на війні.

Поява та розвиток християнства, з його закликами до милосердя, стає першою сходинкою на шляху гуманізації ставлення до осіб з інвалідністю. Проте християнство, на жаль, не зумовило винятково позитивні зміни у житті осіб з інвалідністю. Умови їх життя залишались вкрай важкими, а релігійні канони породили нові забобони та упередження: так особи з розладами аутичного спектру або синдромом Туретта або шизофренією вважалися одержимими дияволом, через що їх піддавали жорстоким ритуалам екзорцизму [12]. У період з V по XII сторіччя спільні дії монархів та релігійних діячів впроваджують перший досвід піклування про знедолених та убогих на різних територіях, включаючи Київську Русь.

Новою хвилею гонитв та тортур для осіб з вадами стало написання 1494 «Молоту Відьом» [16], що призвело до фізичного винищення таких осіб.

Гуманне ставлення до осіб з вадами після такого «відкидання назад» розвивалося повільно і непевно, що зрозуміло в контексті важких умов життя та поглядів Середньовіччя.

Активний розвиток гуманістичних тенденцій у ставленні до осіб з особливими потребами розпочався в Епоху Відродження, що стає підґрунтям для побудови медичної моделі інвалідності, яка пануватиме в світі з кінця XIX до 60-тих років XX ст. [1].

Незважаючи на значні позитивні зрушення, навіть на початку XX ст. залишався високий рівень негуманного ставлення до осіб з порушеннями, особливо сприяли цьому ідеї евгеніки, що вимагали фізичного знищення або стерилізації осіб з вадами [1].

Медична модель інвалідності, що панувала в цю епоху, найчастіше використовувала практику ізольованих закладів лікування та навчання осіб

з інвалідністю. Такі заклади породжують сегрегацію людей з особливими потребами від суспільства. Сегрегація (від лат. segregacio відокремлення) – поділ людей в суспільстві на категорії за ознакою відмінності соціальних статусів, що вимагає обмеження сфери життєдіяльності, за якого контакти між групами заборонені частково або повністю. Такий поділ закріплюється в нормах соціальних, стереотипах поведінкових, громадських інститутах [4].

З одного боку, сегреговані навчально-реабілітаційні заклади мають багато сильних сторін, таких як концентрація на конкретних схожих діагнозах, підбір відповідних методик та залучення конкретних спеціалістів (особливо актуально за необхідності залучати сурдопедагогів або тифлопедагогів); більш тісний взаємозв'язок між спеціалістом і клієнтом [2]. Н. Бауер зазначає, що така система фінансово доцільніша, ніж інтегровані та інклюзивні класи. Цим пояснюється їх розповсюдженість у світі і понині, але на протилежній шальці терезів є і серйозні недоліки, наприклад:

- центральним питанням освітнього процесу стає вада, а не особистість;
- в сегрегованому закладі дитина опиняється вилученою з природного дитячого середовища;
- в даній освітній системі спеціалістам складно спиратись на сильні сторони дитини, пріоритетом є виправлення недоліків [6].

Крім того, Шеріл Діксон [6] наголошує, що сегреговане навчання позбавляє дітей з типовим розвитком можливості взаємодіяти з дітьми з особливими потребами, через що вони гірше усвідомлюють суспільне розмаїття та втрачають можливість переймати сильні сторони дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Неефективність медичної моделі була усвідомлена менше ніж за 70 років. Розвиток медицини показав, що хоча деякі розлади мають незворотній характер, особи, що мають ці вади, здатні адаптуватися та за певної підтримки здатні до життя в соціумі. Так, з 60-х до середини 80-х рр. Західноєвропейські країни та США вводять політику деінституціалізації та переходять до моделі нормалізації (яку також називають теорією «соціальної співвіднесеності», головним компонентом якої є інтеграція. Інтеграція (від лат. integer цілий) – включення в суспільство осіб з особливими потребами як його повноправних членів, які активно беруть участь в усіх сферах життєдіяльності, опановують економіку, культуру, освіту і науку на рівних і разом з іншими членами суспільства в умовах, які компенсують їх вади та обмеження можливостей.

На думку А.А. Колупаєвої, інтеграція в системі освіти має надавати можливість учням з обмеженими можливостями здоров'я отримувати освітні послуги в звичайних класах загальноосвітньої

школи та в рамках навчання допомагати опанувати програму масової або відповідної спеціальної школи-інтернату. Колективна освітня інтеграція може бути реалізована у форматі спеціальних класів (груп) [10].

Поряд з інтеграцією варто розглянути поняття «псевдо інтеграція». Це специфічний період, який виникав в багатьох країнах одразу після того, як вони визнавали право дітей з особливими потребами на освіту. По суті, це були перші спроби спільного навчання дітей з важкими відхиленнями та дітей з типовим розвитком. Здебільшого ці експерименти завершувались невдало через те, що вчителі масових шкіл не володіють специфічними способами та прийомами навчання дітей з нетиповим розвитком.

Основна ідея моделі нормалізації полягає в тому, що особа з вадами розвитку повинна асимілюватися в суспільстві, прийняти норми культурного середовища, в якому живе, а суспільство має забезпечити такій особі умови життя, що наближені до загальноприйнятих стандартів. У період впровадження нормалізаційної моделі в історії освітньої політики Європи та США свій розвиток отримали такі підходи, як десегрегація шкіл, розширення доступу до освіти (widening participation), інтеграція та мейнстрімінг (mainstreaming).

Десегрегація шкіл в США тісно пов'язана з демократичним рухом за права афроамериканців та подальшим розвитком ідей расової інтеграції на потреби осіб з інвалідністю. Інтеграція школярів з особливими потребами відбувалася на різних рівнях та прийняла специфічні форми. На економічно-політичному рівні виділяють розширення доступу до освіти (widening participation) – політика розширення освітніх можливостей для осіб з особливими потребами, етнічних меншин та осіб з неблагополучних суспільних прошарків, що реалізується шляхом юридичних домовленостей та фінансового стимулювання навчальних закладів, що беруть участь у відповідних проектах. Дана політика і понині застосовується у Великобританії та інших країнах Європи задля розширення доступу до вищої освіти.

На практичному рівні десегрегація шкіл в Північній Америці пройшла етап, який одержав назву мейнстрімінг (від англ. mainstreaming – загальний потік). Він характеризувався розширенням соціальних контактів між дітьми-інвалідами та їх однолітками, здебільшого в позакласній діяльності: спільні масові заходи, літні табори, клуби за інтересами тощо. Такі стосунки характеризувалися нетривалістю та обмеженістю, а навчальний компонент реалізовувався у спеціалізованих відокремлених класах [10].

О. Ярська-Смірнова зазначає, що мейнстрімінг насамперед мав на меті розширення соціальних контактів, а не здобуття повноцінної освіти [17].

Ключовою формою освіти у період нормалізації стає освітня інтеграція, яка спрямована на безпосереднє включення всіх дітей в освітній процес з урахуванням їх особистісних фізичних та психічних особливостей [11].

Т. Бут, Дж. Джонсон, В. Міллс, В. Мюллер та інші зауважують, що перехід до моделі нормалізації був необхідним етапом, в ході якого відбулись бажані зміни у свідомості суспільства щодо ставлення до осіб з інвалідністю, проте дана модель має суттєві недоліки, такі як недостатнє урахування індивідуальних особливостей окремих осіб та тісна прив'язка до поняття «норми», яке є досить відносним поняттям [10].

В середині 80-х років ХХ ст. в розвинених країнах починають застосовувати соціальну модель інвалідності, яку іменують залученням або інклюзією. Дана модель використовується там і понині, а також була обрана як доцільна більшістю країн, що розвиваються, включаючи Україну. Вона розглядає непідготовленість суспільства та оточуючого середовища як основну проблему входження в неї осіб з особливими потребами, а вирішення цього протиріччя вбачається в політичному втручанні та регулюванні. Дана модель несе позитивні зміни для дітей з особливими потребами, їх батьків, учнів з нормальним розвитком, а також педагогів та інших фахівців, залучених в навчально-виховний та реабілітаційний процеси.

Вітчизняні тенденції розвитку інклюзивної освіти тісно пов'язані зі світовими реаліями, тож українське суспільство проходило такі ж етапи гуманізації ставлення до осіб з особливими потребами, відбувалося це в таких хронологічних рамках [8; 10; 14].

З 966 р. по 1715 р. формувалися передумови виникнення спеціальної освіти. Рівень гуманного ставлення до осіб з вадами дуже низький.

З 1715 р. по 1806 р. продовжують формуватися передумови виникнення спеціальної освіти. Держава та суспільство усвідомлюють, що про осіб з відхиленнями розвитку необхідно не лише піклуватися, а й навчати частину з них. Ключовою точкою можна вважати відкриття в Російській державі перших спеціальних шкіл для глухих та сліпих (1806–1807 рр.).

З 1806 р. по 1927 р. розгортається мережа спеціальних навчальних закладів, оформлюються паралельні системи спеціальної освіти, держава та соціум усвідомлюють, що дітей з вадами слуху та зору, а також розумово відсталих, навчати не просто *можливо*, а навіть *доцільно* [10].

З 1927 р. по 1991 р. Система спеціальної освіти розвивається та удосконалюється. Суспільство приймає ідею, що необхідно навчати всіх дітей, навіть з важкими відхиленнями в розвитку.

З 1991 р. по теперішній час відбувається перехід від сегрегованого до інклюзивного навчання.

Освітня система України трансформується в інклюзивну.

Спираючись на історичні огляди розвитку інклюзивної освіти в Україні та світі [9; 10], ми виділили такі етапи становлення інклюзивної освіти:

1. відчуження, ексклюзія;
2. соціально-економічні передумови усвідомлення необхідності зміни у ставленні до осіб з особливими потребами;
3. зрушення в юридичному полі;
4. реалізація задекларованих прав шляхом інтеграції;
5. пошук оптимальних шляхів реалізації у специфічних умовах окремих держав – перехід до псевдоінклюзивного навчання;
6. удосконалення системи, усунення недоліків та організація справжньої інклюзії.

Окремі дослідники виказують насторожене або навіть негативне ставлення до ідей інклюзивної освіти. Так, американський дослідник Н. Бауер стверджує: «Ідея включення дітей та молоді зі значними порушеннями в звичайні класи просто дурна, це цілковито нелогічний шлях думати про покращення якості освіти як для звичайних дітей в класі, так і для учнів з особливими потребами» [19]. Він виказує побоювання, що інклюзивне навчання сприятиме втраті здобутків спеціальної освіти, які накопичувались протягом 45-ти років. Важливо наголосити, що, на наш погляд, таке ставлення з'являється через недостатнє розуміння концепції інклюзії або тоді, коли за інклюзивне навчання видають псевдо інтеграцію. Звичайно, інклюзивне навчання має ряд серйозних викликів.

Низкою закордонних досліджень [15; 18] доведено, що створення інклюзивних класів як інноваційного підходу в організації навчання здатне підвищити результативність процесу соціалізації як для дітей з особливими потребами, так і для дітей без специфічних нозологій, до того ж академічна успішність школярів з нормальним розвитком здебільшого не зазнає шкоди.

Українські вчені В. Бондар, В. Синьов та В. Тищенко [5] запропонували модель диференційованих класів, яка вирішує багато організаційних питань, особливо чітко в ній розглянуті ролі педагогічних кадрів та їх кваліфікаційні рівні.

Інклюзивний клас – це група дітей молодшої, середньої чи старшої школи, де протягом навчального року одержують освіту діти з типовим розвитком та невеликий відсоток дітей з особливими потребами. Головними відмінностями інклюзивного класу від звичайного є те, що програма навчання не є спільною для всіх дітей, а в організації освітнього процесу, окрім вчителя, активну участь приймають асистент вчителя та соціальний педагог. Провідна роль соціального педагога на сучасному етапі становлення інклюзії – це формування толерантного ставлення до

дітей різних категорій як серед учнівського колективу, так і серед їх сімей.

Розглянемо досвід деяких країн щодо організації інклюзивних класів та виділимо найцінніші рішення, які можуть бути реалізовані на вітчизняному просторі.

На відміну від інтеграції, інклюзія передбачає особистісно орієнтований підхід і хоча толерантне суспільство закликає бачити передусім дитину, а не її інвалідність, не можна нехтувати корекційними потребами, адже особливості, спровоковані нозологією, також є частиною індивідуальності.

Наприклад, діти з вадами слуху, що використовують слухові апарати, не можуть розуміти вчителя, якщо в класі надто шумно, з метою вирішення цієї проблеми в 2013 році в Германії було відкрито незвичайну гімназію *Berufliches Gymnasium Klasse 8 bis 13 Schwerpunkt*, яка включає осіб з нормальним розвитком до груп з вадами слуху [7]. На нашу думку, організація зворотної інклюзії в Україні для певних категорій дітей має високий потенціал та об'єктивні можливості для реалізації.

Великобританія є цінним джерелом досвіду інклюзивних практик. У звітах освітніх організацій [20] та педагогічних дослідженнях [21] знаходимо приклади використання сучасних технологій задля подолання гандикапу (нерівних можливостей/умов), створеного відхиленням, та полегшення процесу включення в групову динаміку класу. Деякі методики та технології є універсальними та культурно незалежними, наприклад, гуртки з робототехніки "*Lego Mindstorms*", що допомагають дітям з труднощами у навчанні, викликаними дислексією, синдромом гіперактивності з дефіцитом уваги, емоційними або поведінковими проблемами. Н.А. Лівенцева [13], посилаючись на англійських педагогів Бонд Р. та Кастагнера Е., визначає, що учні з особливими потребами в загальноосвітніх класах мають одержувати різноманітні способи підтримки, включаючи супровід дітей з особливими потребами учнями цієї школи. Це стратегії *CWPT* (*Class-Wide Peer Tutoring* – тьюторство над класом) та *кросс-вікове тьюторство*. Перший тип передбачає підтримку однокласника, а в другому типі роль тьютора віддають старшому за віком учню.

Ми маємо дані, що в деяких українських школах, де батьки відстояли право своїх дітей на інклюзивне навчання, ще до початку реалізації державних програм та спеціальної підготовки вчителів до інклюзивних процесів, вид допомоги, зовнішньо схожий на *CWPT*, виникав стихійно. Проте без усвідомленого чіткого керівництва від педагога, замість двосторонньої користі це могло стати і негативним чинником соціалізації. Отже, використання цієї технології має будуватися на принципах усвідомленості та добровільності, а також ретельно керуватися педагогами.

Висновки. Зважаючи на вищезначене, доходимо висновку, що переймання закордонного досвіду викликає складнощі на різних рівнях, проте вдумливий аналіз та адаптація запропонованих рішень до сучасних українських реалій стає цінним теоретико-методичним ресурсом, без якого неможливе створення ефективної системи інклюзивної освіти в країні.

Зважаючи на історичні умови формування інклюзивної культури та специфіку сучасного ставлення до осіб з інвалідністю в Україні, доходимо висновку, що соціально-педагогічна робота з сім'ями учнів інклюзивних класів є перспективним напрямом діяльності соціальних педагогів.

Список використаної літератури:

1. Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С.Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. К.: «Київський університет», 2012. 216 с.
2. Бауер Н. Політика інклюзії: незгодна точка зору. Annual Conference of the New York Association of Teacher Educators. Нью Йорк, 1994 г. 31 с.
3. Боголепов Н.П. Учебник истории римского права. Под редакцией и с предисловием В.А. Томсинова. М.: Зерцало, 2013. 568 с.
4. Большая психологическая энциклопедия. URL: <http://psychology.academic.ru/>
5. Бондар В., Синьов В., Тищенко В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? Рідна школа. 2012. № 8–9. С. 20–27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_8-9_7
6. Діксон Ш. Інклюзія, а не сегрегація, – ось що потрібно учневі з особливими потребами. Journal of Educational Thought (Журнал освітньої думки). Vol 39. No. 1. 2005. с. 33–53.
7. Інклюзія наоборот: переклад статті з журналу «Spektrum Hören» № 1/2014 на сайті Групи компаній «Исток-Аудио» URL: https://www.istok-audio.com/info/articles/inklyuzivnoe_obrazovanie/Inkljuzija-no-naoborot/
8. Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні 2011». URL: <https://www.education-inclusive.com>
9. Колупаєва А., Таранченко О., Білозерська І. та ін. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. К.: А.С.К., 2012. 308 с.
10. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «Саміт-Книга», 2009. 272 с.
11. Курмышева Л. Инклюзивное образование: зарубежный опыт. Сибирский педагогический журнал. 2012. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-zarubezhnyy-opyt>
12. Митио К. Будущее разума: научно-популярная книга. URL: <https://readli.net/budushhee-razuma/>
13. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы Н.А. Ливенцева. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP012012/Lpp-020.html>
14. Проект «Крок за кроком» URL: <http://www.ussf.kiev.ua>
15. Ряписова А.Г., Чепель Т.Л. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики. Сибирский педагогический журнал. № 2. 2013. С. 226–232.
16. Шпренгер Я., Инсистерис Г. Молот ведьм: пер с лат. Н. Цветкова. СПб.: Амфора. 2005. 524 с.
17. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов. СОЦИС № 5. 2003. С. 100–106.
18. Artiles A., Kozleski E.B., Dorn S., & Christensen C. Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. Review of Research in Education, 30, 2006. p. 65–108. URL: <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
19. Bauer, N. 1994. The politics of inclusion: A dissenting perspective. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378 718). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378718.pdf>
20. Centre for Studies on Inclusive Education URL: <http://www.csie.org.uk/resources/free.shtml>
21. Sheehy, Kieron and Ferguson, Rebecca (2008). Educational inclusion and new technologies. In: Scott, Thomas B. and Livingston, James I. eds. Leading-Edge Educational Technology. New York: Nova Science Publishers, pp. 159–176.

Avramenko U. The history of inclusive education in Ukraine

We determine the key steps of inclusive formation, the establishment parallel between inclusive formation aboard and motherland. The advantages of inclusive way of ukrainian education are identified. We proved the advantages of inclusive ways for ukrainian education system and the transformation of modern aboard education experience for adopting it in our education system. The need to rethink is also proved.

We determine the formation of our attitude to invalid persons and the numbers for approaches to format the inclusive periodization: in chorological ways and "from model to model" with "medical disabled model", "normalization model" and "social disabled model". The social model of disability considers the lack of preparedness of society and the environment as the main problem of the inclusion of people with special needs, and the solution to this contradiction is seen in political interference and regulation. This model has positive changes for children with special needs, their parents, students with normal development, as well as teachers and other professionals involved in educational and rehabilitation processes.

Despite of the number of advantages of segregation education models these cannot compare the impact with inclusive education models. There are determine the six ways of inclusive formation on author's analysis. We analyzed the terms: "mainstreaming", "inclusive", "segregation", "desegregation of schools", "enlarged access education policy", "the integration", "pseudo-integration". We focused on the variety of integration education types and on the positive experience of theirs use in The USA and Europe. For successful input of inclusive education in Ukraine there have to be such prepared stages: historical (from the desperation to acceptance and support of disabled people) and law (the primary stack of regulatory is developed, the government and private programs work, government agencies published the prospects for further development). The input of inclusive education requests the purposeful-based work, including challenges and barriers.

Key words: *inclusive education, desegregation, integration, children with special needs, correction, segregation, children with disabilities.*