

I. I. Садовакандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КРАЇНАХ ЄВРОПИ

У статті проаналізовано європейський досвід реалізації інклюзивної освіти; зіставлено різні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП); з'ясовано вплив соціально-політичних явищ на організацію освітньої інклюзії за кордоном; висвітлено зарубіжні навчальні технології і стратегії в цій сфері; окреслено перспективи розвитку цього освітнього феномену. Виокремлено три моделі інклюзивної європейської освіти – консервативну, ліберальну і соціал-демократичну та п'ять різновидів надання підтримки педагогам і дітям з ООП (командний; консультаційний; співпраці педагогів; паралельного навчання; т. зв. «кооперативного навчання» – комбінованої моделі підтримки всіх дітей упродовж інклюзивної освіти). У результаті дослідження доведено, що ефективною є «модель професійного співробітництва», яка реалізується командою фахівців, волонтерами громадських організацій і батьками дітей з ООП та передбачає взаємозумовлену і комплексну підтримку цих дітей. Відзначено, що поява названої моделі стала наслідком тривалих міжнародних педагогічних студій, спрямованих на пошук найбільш ефективних стратегій успішної адаптації теоретичних засад інклюзивної освіти у практику закладів загальної середньої освіти. Розглянуто інклюзивність, що реалізується відповідно до принципу «школа для всіх». Виокремлено найголовніші характеристики інклюзивної школи – ефективне співробітництво педагогів загальної і спеціальної освіти; особлива атмосфера комфорту; наявність із боку міждисциплінарної команди внутрішньої системи управління інклюзивною освітою. Визначено основні механізми успішного й ефективного впровадження аналізованого процесу за кордоном: 1) інклюзивний підхід як засадничий принцип організації базової освіти; 2) створення інклюзивного освітнього середовища; 3) розроблення сучасної Концепції розвитку інклюзивної освіти; 4) розроблення відповідної законодавчої бази; 5) посилення ролі раннього навчання як фундаменту інклюзивної освіти; 6) підготовка педагогічних працівників до роботи в інклюзивному середовищі; 7) оновлення освітніх програм професійної підготовки студентів педагогічних напрямів; 8) використання в школах різних форм інклюзивного навчання; 9) цілеспрямована співпраця із сім'єю дитини з ООП; 10) усунення дискримінаційних бар'єрів – як у навчальних закладах, так і в суспільстві загалом.

Ключові слова: особливі освітні потреби (ООП), інклюзивна освіта, інклюзивне суспільство, «індекс інклюзії», європейська концепція освітньої інклюзії.

Постановка проблеми. Аналіз зарубіжних досліджень стосовно впровадження інклюзивної освіти засвідчив, що відсутність єдиного науково обґрунтованого підходу до її реалізації, традиційна для багатьох країн спеціалізація навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), недостатньо вивчені й розроблені питання зміни організаційної структури освітніх установ, неузгодженість в інтерпретації терміна «особливі освітні потреби» значною мірою гальмували реалізацію інклюзії в закладах загальної середньої освіти. Водночас подолання перелічених труднощів, на наш погляд, сприяє посиленню співпраці та відкритого діалогу між країнами в пошуку й розробленні педагогічних стратегій ефективної реалізації інклюзивної освіти в освітньому процесі. У зв'язку з цим необхідно зазначити, що сьогодні в Європі все яскравіше увиразнюються спільні тенденції до розвитку інклюзивної освіти дітей з ООП, незважаючи на багато відмінностей в її організації в закладах освіти. Наявність перелічених питань відображає

не просту констатацію факту її прийняття і свідчить про значущість інклюзивної освіти у світовому співтоваристві, а насамперед усвідомлення її цінності й важливості – як з педагогічного, так і з соціального погляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи інклюзивної освіти розроблені такими зарубіжними вченими, як M. Ainscow, D. Armstrong, F. Armstrong, J. Anjali, T. Booth, H. Brown, G. Bunch, H. Levin, D. Mitchel, L. Jacksoni, J. Crocket, M. Nind, M. Oliver, J. York, B. Persson, H. Pullin, K. Rabren, S. Stubbs, A. Sander, W. Stainback, S. Staiback, D. Pritchard, D. Rogers, M. Winzer, M. Yell, I. Florian, M. Friend та ін. Разом із тим науковці констатують проблеми в науковому розробленні та практичній реалізації інклюзивної освіти.

Мета статті – аналіз досвіду реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи.

Виклад основного матеріалу. У сучасній зарубіжній педагогіці не існує загальноприйнятого єдиного тлумачення терміна «інклюзивна освіта»

і спостерігається множинність підходів до його інтерпретації: від вузького сенсу в межах єдиного освітнього середовища, в умовах якого здійснюється інтеракція між дітьми з ООП, педагогами та їхніми здоровими однолітками, до широкого розуміння інклюзії в контексті філософії (філософська категорія, основним стрижнем якої є визнання цінності унікальності кожної дитини без винятку).

Наукові студії в галузі інклюзивної освіти за кордоном охоплюють контекст тих соціальних і правових змін, які відбулися в освітній політиці країн, де інклюзія дітей з особливостями розвитку досить давно стала успішною й стійкою практикою. Передовсім інклюзивна освіта розглядається у площині формування нових норм суспільної моралі та поваги відмінностей між людьми, боротьби з дискримінацією і ліберально-демократичних реформ. Зазначимо також, що перехід від диференціації спеціальної освіти до інклюзії здійснюється у країнах Західної Європи впродовж економічного розквіту, який не тільки політично, а й фінансово уможливив зміну інтеграційної моделі навчання інклюзивною. Інклюзивна освіта є частиною освітньої та загальної соціальної політики будь-якої держави і неминуче відображає її специфіку, внутрішню логіку й напрям розвитку.

Зарубіжні вчені виокремлюють три моделі інклюзивної освіти: консервативну, ліберальну та соціал-демократичну, притаманні конкретним розвиненим країнам.

Консервативний устрій Італії, Німеччини, Австрії, Бельгії й Франції передбачає високий рівень стратифікації за соціальним статусом і рівнем доходів. У цих державах інклюзивна освіта здійснюється в межах загальної освіти, за відсутності інтеграції для осіб з особливостями розвитку.

Соціал-демократичні режими Данії й Фінляндії розв'язують багато проблем так званої «сімейної сфери» (наприклад, догляд за особами похилого віку й дітьми). У цих країнах інклюзивна освіта успішно забезпечується для всіх дітей з ООП.

Ліберальний режим (Великобританія) характеризується залежністю соціального страхування від ринку, при цьому держава радше регулює ринок, ніж безпосередньо надає пряме соціальне забезпечення. Оскільки рівень соціальної диференціації в суспільстві досить високий, соціальна допомога певною мірою обмежена, з огляду на те, що підвищення рівня соціальних виплат скорочує стимул виходу на ринок і до праці [7, с. 271].

Попри те, що в законодавстві більшості держав світу інклюзія розглядається як пріоритетний напрям реформування системи загальної освіти, простежується низка перешкод для її реалізації в школах. У таких країнах, як Бельгія, Болгарія, Данія, Швеція навчання та виховання дітей з ООП здійснюється фахівцями в системі спеціальної освіти.

Однією з характерних тенденцій зарубіжної освіти є процес децентралізації. Місцеві органи освіти у Франції, Німеччині, Португалії, Данії, Фінляндії уповноважені керувати навчанням дітей з ООП і відповідати за нього. Зокрема, місцеві органи освіти цих країн звертають пильну увагу на організацію дітям з ООП спеціальної підтримки й допомоги у закладах загальної середньої освіти, а також на вибір педагогів, безперервне підвищення їхньої кваліфікації, посилення взаємодії з батьками дітей цієї категорії. Ці відомства надають школам відносну самостійність у виборі педагогічних підходів до організації інклюзивної освіти і проводять моніторинг та систематичний контроль його ефективності відповідно до цілей національної та світової систем освіти.

Інклюзивна освіта дітей з ООП у Великобританії здійснюється на основі розроблених та опублікованих британськими вченими М. Ейнскоу і Т. Бутом практичних рекомендацій для створення інклюзивних шкіл «Індекс інклюзії: розвиток навчання й участі у школі». Так званий «Кодекс практики» рекомендації регламентує реалізацію законодавчих актів щодо особливих освітніх потреб дітей школами, освітніми центрами, місцевими органами освіти. Цей документ освітяни ретельно виконують, проте він не є офіційно затвердженим [4, с. 56].

Засадничі принципи «Індексу інклюзії» визначають її ефективність. Наводимо перелік найважливіших із них:

- визнання освітньої інклюзії одним з аспектів інклюзії суспільної;
- урахування відмінностей між учнями як потужного ресурсу надання їм підтримки в навчанні;
- рівне визнання цінності всіх дітей;
- усунення перешкод для спільного навчання всіх дітей;
- визнання рівного права всіх дітей на навчання за місцем проживання;
- зниження ризику ексклюзії та підвищення участі дітей у загальноосвітній, культурній програмі та громадському житті школи;
- забезпечення навчальних досягнень усіх учнів;
- формування в школярів гуманістичної системи цінностей, посилення ролі школи в їх соціалізації;
- реструктуризація теорій і практики, культури школи з метою забезпечення й прийняття розмаїття потреб усіх учнів;
- посилення співпраці між громадськими організаціями та школами [3, с. 21].

Зарубіжні дослідники виокремлюють такі три найголовніші характеристики інклюзивної школи: 1) ефективно й гармонійне співробітництво педагогів загальної і спеціальної освіти; 2) особлива

атмосфера комфорту, зумовлена не тільки відповідним матеріально-технічним забезпеченням, а й готовністю всього педагогічного колективу підтримати кожну дитину школи, його позитивним настроєм; 3) наявність із боку міждисциплінарної команди внутрішньої системи управління інклюзивною освітою [2, с. 14–17].

Комплексним інформаційним супроводом батьків можна вважати прийнятий у кожній школі обов'язковий правовий документ – «Освітня політика стосовно дітей з ООП», спрямований на підвищення якості інклюзивного процесу. Він увиразнює завдання і принципи інклюзивної освіти, а також наголошує насамперед на забезпеченні підтримки й допомоги дітям з ООП; специфіку включення дітей в інклюзивний освітній простір; обґрунтовує посадові обов'язки членів педагогічного колективу; критерії оцінювання дітей і моніторингу їхніх досягнень; роль залучених фахівців, батьків. Поряд із цим «Освітня політика стосовно дітей з ООП» передбачає варіанти розв'язання конфліктних і спірних ситуацій із батьками. Наведені рекомендації є орієнтовною платформою для інклюзивних шкіл в інших країнах Європи.

У Фінляндії питання інклюзивної освіти розв'язуються на національному рівні, при цьому місцевим муніципалітетам надана достатня самостійність в організації навчання означеної категорії дітей [6, с. 46].

Зарубіжні дослідники особливо наголошують на успішному досвіді Швеції щодо процесів децентралізації [8]. Реформи в її системі освіти протягом понад 25 років із метою забезпечення соціальної інтеграції дітей з ООП зумовили децентралізацію шведської освіти, що має добре розроблену модель управління. Кожна школа Швеції діє відповідно до єдиної мети – забезпечення рівного права всім дітям на здобуття освіти [11]. Однак у деяких країнах освітня інклюзія починає тільки розвиватися, з огляду на низку чинників, які перешкоджають її становленню. Так, наприклад, у Бельгії реалізація інклюзивної освіти дітей з ООП здійснюється повільно і в умовах глобальних суперечностей, багато в чому спричинених глибоко вкоріненим жорстким підходом до розмежування спеціальної та загальної освіти.

У Греції також спостерігається суперечлива ситуація з інклюзивною освітою, зумовлена такими факторами: 1) відсутність єдиної освітньої політики – як у школах, так і в системі загальної освіти; 2) неналежний рівень кваліфікації педагогів, які працюють в інклюзивному класі, а також матеріально-технічного та методичного забезпечення шкіл; 3) недостатня кількість часу для планування індивідуальної освітньої програми дітей з ООП та орієнтованість на засвоєння ними вимог загальноосвітньої програми. Загалом, інклюзивна освіта в Греції спрямована на засвоєння учнями

суспільних норм і стандартів, тобто їхню соціалізацію, а не на оновлення системи освіти на різних рівнях її функціонування.

Суперечлива ситуація між системами спеціальної і загальної освіти спостерігається у багатьох країнах світу. Так, наприклад, законодавство Швеції, з одного боку, не регламентує права дітей з ООП навчатися у закладі загальної середньої освіти, що обмежує їх доступ до загальної освіти, а з іншого – гарантує право на отримання ними освіти. Кількість загальноосвітніх шкіл, в яких запроваджено інклюзивну освіту «Sami schools», вельми обмежена, що багато в чому зумовлено стратегіями освітньої політики Швеції [9].

Система освіти Польщі побудована так, що з раннього віку дитина з особливими потребами включена до освітнього процесу поруч зі здоровими дітьми. Передумовою для організації освіти учнів з ООП в інтеграційних дошкільних закладах, школах та інших освітніх установах стала постанова Міністерства національної освіти (1993 р.), що надає можливість особам з ООП навчатися у закладах загальної середньої освіти, в яких можуть бути організовані інтеграційні відділи, створені з метою забезпечення умов для суспільного розвитку та виховання учнів з ООП і одержання знань та вмінь разом із ровесниками [1, с. 292].

Соціальне виховання дітей з ООП в освітніх закладах Польщі базується на інклюзивній моделі. У центрах ухвалюють рішення щодо охоплення дитини педагогічною терапією в школі, розробляють попередню програму реабілітації або (у більш складних ситуаціях) проводять ці заняття у себе. Дані передаються в освітній заклад, де з дитиною мають обов'язково займатися згідно із запропонованими вказівками. Психолого-педагогічний центр також може рекомендувати дітей зі складними порушеннями до спеціалізованого навчання.

Отже, в більшості зарубіжних країн під час реалізації інклюзивного навчання педагоги вузької спеціалізації активно співпрацюють з учителями-предметниками в пошуку оптимальної моделі підтримки й допомоги дітям з ООП, покликаної забезпечити успішність і ефективність освітнього процесу.

Упродовж вивчення закордонного досвіду освітньої інклюзії виокремлено п'ять моделей надання підтримки педагогам і дітям з ООП, а саме: 1) командна: вузькоспеціалізований фахівець надає підтримку групі педагогів загальної освіти, розширюючи їх знання про специфіку роботи серед дітей з ООП, допомагаючи їм у модифікації прийомів і методів розвитку їхніх соціальних, комунікативних і навчальних компетентностей та з підвищення адаптації цих дітей до інклюзивної освіти; 2) консультативна: педагог вузької спеціалізації проводить консультації з учителями-предметниками;

3) співпраці педагогів: педагоги загальної та спеціальної освіти працюють разом у загальноосвітньому класі, надаючи необхідну підтримку всім дітям під час уроків та позакласних заходів; 4) паралельного навчання: спеціальні педагоги реалізують підтримку дітям з ООП індивідуально в спеціальному класі – «ресурсній кімнаті» в загальноосвітній школі або в малих групах; 5) т. зв. «кооперативного навчання»: це комбінована модель підтримки всіх дітей упродовж інклюзивної освіти, заснована на принципах поділу загальної відповідальності за результати й відкритого діалогу [5].

Додамо, що спеціальні педагоги можуть бути штатними працівниками у закладах загальної середньої освіти або запрошеними зі спеціальних центрів підтримки чи спеціальних шкіл [13]. Так, наприклад, у Бельгії, Австралії, Греції, Люксембурзі, Нідерландах педагоги спеціальної освіти не завжди є співробітниками школи, але здійснюють підтримку дітей з ООП під час уроків або в позаурочний час, а також проводять індивідуальні й групові консультації з викладачами й надають допомогу вчителям загальної освіти у плануванні та розробленні адаптивних матеріалів, індивідуальної програми навчання цих дітей [12]. Безумовно, реалізація описаної моделі інклюзивного кооперативного навчання є найбільш цінною, оскільки, по-перше, спрямована на задоволення різноманітних освітніх потреб дітей з ООП у загальноосвітньому класі; по-друге, забезпечує допомогу і підтримку означеним дітям з боку двох педагогів [10, с. 263–264]. На нашу думку, загальна спрямованість педагогів спеціальної і загальної освіти на досягнення успіху під час інклюзивного навчання сприяє вдосконаленню професійної майстерності та актуалізації їхніх професійних знань і навичок. Так, наприклад, спеціальні педагоги мають глибокі знання про специфіку розвитку дітей з ООП, тоді як педагоги загальної освіти – про навчальні програми різних предметних галузей. Їхня співпраця дає змогу модифікувати загальноосвітні програми й адаптувати методи навчання відповідно до освітніх потреб дітей з порушеннями.

У результаті опрацювання зарубіжної науково-дослідницької літератури з теми нашого дослідження ми дійшли висновку, що сьогодні широке визнання серед педагогів набула «модель професійного співробітництва», що реалізується міждисциплінарною командою фахівців, волонтерами громадських організацій і батьками дітей з ООП.

Упродовж ознайомлення із закордонним досвідом організації освіти дітей з ООП нами було виявлено проблему, типову для багатьох країн. Так, наприклад, загальноприйнятний у них термін «особливі освітні потреби» стосується всіх дітей, які відчувають будь-які труднощі. Це поняття досить широке й унеможливорює жор-

стоку категорізацію неповноправних дітей, їх стигматизацію і маргіналізацію. Попередня процедура оцінки й діагностики особливих освітніх потреб дітей проводиться з метою з'ясування природи їхніх труднощів і на цій основі – визначення перешкод активному включенню означених дітей до загального освітнього процесу. Цей підхід має підтримати увесь педагогічний колектив школи, яка реалізує концепцію інклюзивної освіти, орієнтованої на створення безбар'єрного середовища як найбільш сприятливого для розвитку всіх дітей.

Сьогодні спостерігається посилення міжнародного співробітництва у сфері інклюзії. Її соціальна та педагогічна значущість сприяє створенню законодавчої бази в галузі та усуненню дискримінаційних бар'єрів – як у навчальних закладах, так і в суспільстві загалом. З огляду на важливість означених перетворень наголосимо, що забезпечення права дітей з ООП на освіту актуалізує питання про готовність закладів загальної середньої освіти до реалізації її інклюзивної моделі.

Висновки і пропозиції. Отже, проведений нами аналіз показує, що успішність розвитку інклюзивної освіти залежить від загальних чинників, які й визначають низку таких актуальних для сучасної зарубіжної та вітчизняної педагогіки завдань: а) посилення ролі раннього навчання як фундаменту інклюзивної освіти; б) підвищення якості співпраці з батьками як провідного її механізму; в) систематичне підвищення кваліфікації всіх осіб, причетних до неї; г) оновлення освітніх програм професійної підготовки студентів педагогічних напрямів.

Подальшого дослідження потребує вивчення механізмів для впровадження нових форм інклюзивного навчання дітей з ООП.

Список використаної літератури:

1. Перфільєва М. Освіта як інститут соціального виховання дітей та молоді з особливими потребами у Польщі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Випуск 52. С. 290–295.
2. Anjali J., Quist C. Building a foundation for EBD research. *Healthcare Design*. 2012. Vol. 12 (3). P. 14–17.
3. Booth T., Ainscow M., Kingston D. Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare. CSIE, 2006. P. 21.
4. Florian I., Pullin D. Defining difference. In McLaughlin M., Rouse M. (eds). *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. London and New York : Routledge, 2000. P. 56.
5. Friend M., Cook L. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 6th ed. Columbus, OH : Merrill Publishing Company, 2007. 234 p.

6. Inclusive Education and Effective Classroom Practices. European Agency for Development in Special Needs Education. September, 2001. 266 p. P. 46.
7. Marcovic M., Spacisour B. Education in Serbia: Inclusive and E-Learning opportunities. *Sebian Journal Of Management*. 2010. Vol. 5. (2). P. 271.
8. Mitchel D. What really works in special and inclusive education. Using evidence-based strategies. Routledge, 2015. 347 p.
9. Persson B. Policies and practices in special needs education: discourses of inclusion and exclusion: experiences from Sweden. ECER Conference, Rhethymnon, Greece. 2004. September.
10. Qi H., Rabren K. An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*. 2009. Vol. 30 (5). P. 259–268.
11. Skolverket Swedish National Agency for Education. URL: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/the-swedish-national-agency-for-education-1.61968>
12. Special needs education in Europe. Thematic publication. European Agency for Development in Special Needs Education. 2003. January.
13. Yell M., Rogers D., Rogers E. The legal history of special education, hat a long, strange trip it's been! *Remedial and Special Education*. 1998. 19 (4) P. 219–228.

Sadova I. Inclusive education in the countries of Europe

In the article it has been analyzed the European experience in implementing of inclusive education; different approaches to education of children with special educational needs (SEN) have been compared; the influence of socio-political phenomena on the organization of educational inclusion abroad has been found out; foreign educational technologies and strategies in this field have been covered; prospects for the development of this educational phenomenon has been outlined. Three models of inclusive European education have been distinguished – conservative, liberal and social-democratic and five varieties of support for teachers and children with SEN (team; consultative; cooperation of teachers; parallel learning; so-called «cooperative learning» – a combined model of supporting all children in inclusive education). As a result of the research it has been proved that the «model of professional cooperation» is effective, which is implemented by a team of specialists, volunteers of public organizations and parents of children with SEN and provides for the conditional and comprehensive support of these children. It has been noted that the emergence of this model was the result of long international pedagogical studies aimed at finding the most effective strategies for successful adaptation of the theoretical foundations of inclusive education to the practice of general secondary education institutions. The inclusiveness that is implemented in accordance with the «school for everybody» principle has been examined. The most important characteristics of an inclusive school is the effective cooperation of teachers of general and special education; special atmosphere of comfort; the presence of an interdisciplinary team of an inclusive education management system. The basic mechanisms for successful and effective implementation of the analyzed process abroad have been identified: 1) the inclusive approach as the basic principle of the organization of basic education; 2) creating the inclusive educational environment; 3) creating of a modern Concept for the development of inclusive education; 4) the development of an appropriate legislative framework; 5) enhancing the role of early learning as a foundation for inclusive education; 6) the preparation of teaching staff to work in an inclusive environment; 7) updating of educational programs of vocational training of students of pedagogical directions; 8) the use of different forms of inclusive education at schools; 9) the purposeful cooperation with the family of the child with SEN; 10) the elimination of discriminatory barriers – both at schools and in society as a whole.

Key words: special educational needs (SEN), inclusive education, inclusive society, «index of inclusion», European concept of educational inclusion.