

УДК 376.01(100)

А. А. ВЕРБЕНЕЦЬ

аспірант

Криворізький державний педагогічний університет

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

На основі аналізу науково-педагогічних джерел і нормативно-правових документів визначено моделі освітніх систем у зарубіжних країнах, що передбачають наявність двох паралельних освітніх систем (інклюзивної та спеціальної); впровадження різноманітних способів інклюзії дітей з особливими освітніми потребами; створення єдиної (інклюзивної) освітньої системи. Розглянуто реалізацію цих моделей на прикладі таких країн, як Бельгія, Нідерланди, Фінляндія, США, Республіки Кіпр та Мальта. Виявлено суб'єктивні та об'єктивні умови запровадження інклюзивної освіти, такі як: мотивація до створення інклюзивного навчального середовища, позитивне ставлення до відмінностей учнів; розуміння інклюзії як соціальної й політичної програми дій; наявність системи законодавчих актів, котрі декларують необхідні права і свободи та містять механізми їх забезпечення; розробка чіткої концепції й стратегії реалізації інклюзивної освіти (система підготовки кадрів та відповідний науково-методичний супровід); організація співпраці й взаємодії учнів і педагогічних працівників.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, модель, система освіти, діти з особливими освітніми потребами.

У Наказі МОН “Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання” від 1 жовтня 2010 р. № 912 підкреслюється, що успішне запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами потребує вирішення завдань на державному рівні, а саме: формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази відповідно до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах.

У Конвенції про права осіб з інвалідністю (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) від 13 грудня 2006 р. зазначається, що держави-учасниці мають: 1) забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях навчання протягом усього життя, прагнучи при цьому до повного розвитку людського потенціалу, збереження почуття гідності, що передбачає посилення поваги до прав людини, основоположних свобод і людської багатоманітності; 2) створювати умови, які максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвитку, відповідно до мети повного охоплення; 3) вживати ефективних заходів з організації індивідуалізованої підтримки [11].

Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти відкриває нові можливості для дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку із цим цінним для нашого дослідження є вивчення питань упровадження інклюзивної освіти в різних країнах на основі аналізу науково-педагогічних джерел і національних нормативно-правових документів.

Наукові пошуки вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо питань становлення та розвитку інклюзивної освіти в основному обмежуються європейськими та північноамериканськими країнами. Узагальнення зарубіжного досвіду запровадження інклюзивної освіти зроблено С. Амірідзе [1], Н. Ашиток [2], Ю. Волчелюк [3], Л. Журавльовою [6], Ю. Кавун [7], А. Колупаєвою [8], Є. Марч [15], Ю. Найдою, Н. Софій [8] та ін. Відповідні законодавчі та нормативно-правові документи різних країн систематизовано Європейською агенцією з особливих потреб та інклюзивної освіти (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education) [21].

Н. Флотська, С. Буланова, О. Вольська та інші автори відзначають, що для сучасного розвитку світового освітнього процесу, з одного боку, характерною є варіативність систем освіти, їх структури, способів вирішення конкретних завдань. З іншого боку, можна виокремити низку загальних тенденцій, однією з яких є реалізація інклюзивної освіти. Оскільки її головною метою є усунення будь-якої дискримінації в освітньому процесі, забезпечення доступності освіти для всіх, досягнення цієї мети забезпечується по-різному [9, с. 78].

Проте, не дивлячись на велику кількість наукових праць, присвячених питанням інклюзії, актуальною залишається проблема розробки оптимальної моделі інклюзивної освіти, котра є спрямованою на забезпечення ефективного навчання всіх дітей, включаючи тих, хто належить до категорії учнів з особливими освітніми потребами.

Метою статті є вивчення міжнародного досвіду запровадження інклюзивної освіти на прикладі конкретних країн.

Задля розв'язання проблем, які постали перед освітньою системою сучасної України, вважаємо за доцільне розглянути функціонування зазначених вище моделей у різних країнах.

Особливості становлення інклюзивної освіти в Бельгії досліджували П. Гескуере, Дж. Мурс [13], Г. Пудар, Г. Уільямсон [18] та ін. Для цієї країни є характерним наявність і спеціальної, й інклюзивної освіти. Їх правову основу забезпечено Законом про спеціальну освіту (Act on Special Education, 1970 р.), котрий ґрунтується на двох основних принципах:

1) кожна дитина повинна відвідувати загальноосвітній навчальний заклад, а зачислення до спеціальної школи буде скоріше винятком, рішення щодо цього приймається на основі зовнішнього, незалежного від школи, всебічного аналізу;

2) оскільки спеціальна освіта спрямована на задоволення особливих потреб, виявлених в учнів, мають бути організовані вісім видів навчальних середовищ (закладів), котрі відповідають кожній особливій потребі.

У Бельгії створено систему служб психолого-медико-соціального супроводу (CLB), метою яких є надання медичних, освітніх та соціальних послуг таким дітям, зокрема переведення з одного навчального закладу в інший, проведення корекційної роботи, розроблення індивідуальних програм навчання, надання консультацій батькам, школам тощо.

У 1997 р. Фламандський уряд видав нову постанову щодо базової освіти (New Decree on Basic Education), у якій спеціальну освіту було визначено як ту, що забезпечує адаптивне навчання, догляд та лікування для учнів, усебічний особистий розвиток яких не може бути повністю чи частково забезпечений у звичайній школі.

Відповідно до акта Фламандського парламенту 2002 р. (The Flemish Parliament Act), усім учням надано рівні можливості для здобуття освіти. Шкільна рада приймає рішення щодо зачислення учня з особливими освітніми потребами в навчальний заклад, виходячи з того, які ресурси є в школі для надання цій дитині освітніх послуг, послуг лікування і медичного догляду. Шкільна рада може відмовитися прийняти дитину після консультацій з батьками та службою психолого-медико-соціального супроводу, що співпрацює з конкретною школою. Якщо навчальний заклад здатний забезпечити освітні потреби учня, мають бути враховані такі чинники: 1) очікування батьків стосовно дитини та школи; 2) здатність задовольнити потреби учня в навчанні, соціальному функціонуванні, спілкуванні та мобільності; 3) здатність забезпечити дитині догляд, створення команди супроводу; 4) здатність надати підтримку в школі та поза її межами; 5) активне залучення батьків до консультування та прийняття рішень.

З метою усунення бар'єрів між системами загальної та спеціальної освіти в Бельгії апробовані моделі інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми проблемами, а саме: 1) навчання останніх у загальноосвітніх закладах із підтримкою службою психолого-медико-соціального супроводу; 2) викладання цим учням предметів загальноосвітнього циклу в звичайній (масовій) школі, а організація корекційних занять – у спеціальній школі.

Паралельне функціонування систем інклюзивної та спеціальної освіти є характерним і для Нідерландів. Доцільно зауважити, що до 60-х рр. ХХ ст. діти з особливостями психофізичного розвитку навчалися лише у спеціальних школах. Така одностороння спрямованість освітньої політики, як зазначає Х. Шуман [20], призвела до порушення ідей рівноправності, ізолюючи таких дітей від інших. Поступово було впроваджено інноваційні моделі інклюзивного навчання. Результати виявили, що певна кількість учнів з особливими освітніми потребами, котрих було включено до навчання в масових школах, потребують додаткової спеціальної допомоги. Наразі, відповідно до положень освітньої політики “Разом до школи знову” (Together to School Again), основну відповідальність щодо оцінювання цієї категорії учнівства покладено на шкільних учителів. Якщо виникають труднощі при наданні цим учням освітніх послуг, учителів допомагають шкільний координатор з особливих потреб або фахівці регіональних спеціальних навчальних закладів. У школах функціонують служби шкільного консультування (School Support Services), у котрих працюють психологи, спеціальні педагоги, соціальні працівники, шкільні методисти. Їх завданнями є

проведення обстежень дітей, корекційна робота в позаурочний час, надання консультаційних послуг учителям та батькам.

Досвід запровадження інклюзивної освіти у Фінляндії узагальнено Т. Саловітою [19]. У країні, як і в інших, право на інклюзивну освіту закріплено на законодавчому рівні, зокрема в Акті про обов'язкову освіту (The Compulsory Education Act). Відповідно до національного навчального плану, інклюзивне навчання забезпечується для дітей з особливими потребами в масових школах. Вони навчаються за місцем проживання. У школі із зазначеною категорією учнівства працює команда фахівців (директор, учитель, спеціальний педагог, асистент учителя, медичні сестри). Регулярно ця група збирається для обговорення проблем кожної конкретної дитини.

Цікавим є той факт, що інклюзивна освіта у Фінляндії передбачає створення диференційованого навчального середовища. Диференціація в умовах інклюзії забезпечується декількома способами. По-перше, вона може бути реалізована у формі роботи в одному класі, котрий поділено на дві групи: першу становлять учні з нормальним розвитком та другу – учні з особливостями психофізичного розвитку. Викладання предмета здійснюється двома вчителями (іноді до них приєднується спеціальний педагог або асистент). Кількість дітей у такому об'єднаному класі може досягати 25 учнів. По-друге, в деяких масових школах існують спеціальні класи з кількістю учнів не більше ніж 10. У них навчаються діти з важкими або складними порушеннями розвитку. З ними працюють два–три спеціальні педагоги й асистент. Кожна дитина з особливими освітніми потребами має індивідуальний план навчання.

Також існує система державних освітньо-консультативних центрів, до функцій яких входить організація супроводу та підтримки учнів з особливими освітніми потребами, їх батьків та педагогів. У країні здійснюється підготовка кадрів для реалізації інклюзивного навчання, у тому числі в Лапландському університеті.

У США нормативно-правове забезпечення рівного доступу до освітніх послуг осіб з особливими потребами закріплено Конституцією США (1789), Законом про дитинство (2010); основні положення надання освітніх послуг для такої категорії учнівства відображено в матеріалах державних органів освіти: Ради з питань дітей з особливими потребами (1924), Національного комітету з дошкільної освіти (1929), Офісу професійної реабілітації (обслуговування інтелектуально та фізично недієздатних людей) (1943), Президентського комітету з розумової відсталості (1966), Бюро освіти для розумово та фізично неповноцінних людей в Американському офісі освіти (1966), Офісу підтримки обдарованості та талановитості (1974), Національної комісії з удосконалення освіти (1983) та ін.

На думку М. Захарчук [5], для інклюзивної освіти США характерним є співіснування різних моделей навчання, в основу яких покладено особистісно зорієнтований підхід до кожної дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей (адаптивні навчальні середовища, інтегрований клас,

максимізація освітньої корекції, командна індивідуалізація, кооперативне навчання, навчання, що базується на результатах досягнень учнів). Як і в інших країнах, з метою якісного надання освітніх послуг дітям з особливими потребами на базі загальноосвітніх шкіл створено мультидисциплінарні команди, до складу яких входять учитель, його асистент, психолог, соціальний педагог тощо.

Дослідники американської системи інклюзивної освіти, серед яких С. Гейбел, С. Куркік, В. Цейтлін [12], розглядають інклюзивну школу як організацію, котру побудовано на демократичних засадах: позитивне сприйняття індивідуального різноманіття (в тому числі й здібностей учнів), залучення їх до активної участі в суспільному житті, наявність освітньої програми відповідно до потреб учнів, гнучкість навчального середовища.

Водночас автори відзначають, що в умовах сьогодення в США існують певні фактори, котрі перешкоджають побудові інклюзивних шкільних спільнот. Наприклад, у школах штату Іллінойс учнів продовжують оцінювати за їх походженням та рівнем успішності [12, с. 128].

Для Республіки Кіпр характерним є те, що більшість учнів з особливими освітніми потребами навчаються в одній школі зі своїми однолітками. У школах наявні різноманітні освітні ресурси для забезпечення потреб кожної дитини. Важливе значення має дослідження Н. Воевутко, присвячене професійній підготовці майбутніх учителів з інклюзивної освіти в Республіці Кіпр. У системі університетської освіти існує бакалаврська програма “Початкова та дошкільна освіта”. Її складовою є спеціалізація з інклюзивної освіти. Студенти вивчають професійно зорієнтовані навчальні дисципліни “Труднощі в навчанні”, “Відмінності та ізолюваність”, “Особливі потреби у загальній школі” з метою найбільш повного розуміння проблеми інклюзивної освіти та механізмів її реалізації у закладах освіти [4, с. 29].

Заслуговує на увагу досвід запровадження інклюзивної освіти в Республіці Мальта. Ця невелика острівна держава має найвищі показники освітньої інклюзії згідно із даними звітів Всесвітньої організації з охорони здоров'я (World Health Organization), Європейської агенції розвитку освіти для людей з особливими потребами (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education). Відповідно до Закону про рівні можливості 2000 р. (Equal Opportunities (Persons with Disability) Act 2000) [17], незаконним визнається запобігання або обмеження доступу до освіти будь-якого студента навчального закладу на підставі його інвалідності або непрацездатності. В Акті про освіту 1988 р. (Education Act 1988) [16] закріплено право батьків обирати школу для своїх дітей, тому, наприклад, батьків дітей-інвалідів не можна примушувати відправляти власну дитину до спеціальної школи.

Доцільно відзначити, що в Республіці Мальта освіта дітей і дорослих з обмеженими можливостями перебуває під контролем Міністерства освіти. Цікавим є визначення поняття осіб з особливими освітніми потребами.

На думку мальтійських учених, зокрема професора факультету соціального добробуту Університету Мальти (Faculty of Social Well-Being, University of Malta) П. А. Бартоло [10], до цієї категорії осіб належать ті, хто з різноманітних причин потребує додаткової підтримки та адаптованих педагогічних методів з метою досягнення цілей освітньої програми. Ці причини можуть включати вади у фізичному розвитку, але не обмежуватися ними.

Доречно зауважити, що в Республіці Мальта трансформація системи освіти в інклюзивну розпочалася в 1995 р. Державні школи було згруповано в коледжі відповідно до географічних районів. Чотири освітні ресурсні центри (колишні спеціальні школи) належать до певних коледжів згідно з їх розташуванням. Ці ресурсні центри, створені для різних рівнів освіти (початкової, середньої, освіти дорослих), мають надавати допомогу загальноосвітнім школам у забезпеченні освіти для дітей з обмеженими можливостями [14, с. 34].

Поділяємо точку зору Н. Флотської, С. Буланової та О. Вольської [9] стосовно того, що обов'язковою базою для запровадження та функціонування інклюзивної освіти є система законодавчих актів, котрі декларують необхідні права і свободи та містять механізми їх забезпечення. Крім того, освітні системи різних країн повинні мати чітку концепцію й стратегію реалізації інклюзивної освіти, включаючи систему підготовки кадрів і відповідний науково-методичний супровід.

Висновки. На основі аналізу наукової літератури можна виокремити такі моделі освітніх систем у зарубіжних країнах:

- наявність двох паралельних освітніх систем: інклюзивної та спеціальної (Бельгія, Нідерланди);
- впровадження різноманітних способів інклюзії дітей з особливими освітніми потребами (Фінляндія, США);
- створення єдиної (інклюзивної) освітньої системи (Республіки Кіпр та Мальта).

Перспективами подальшого дослідження є організаційні засади освіти учнів з особливими потребами в Республіці Мальта та обґрунтування можливості інтегрування мальтійського досвіду інклюзивного навчання в освітню систему сучасної України.

Список використаної літератури

1. Амиридзе С. П. Обзор зарубежного опыта в области инклюзивного образования [Электронный ресурс] / С. П. Амиридзе // Научные исследования в образовании : науч. журн. – 2012. – Вып. 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obzor-zarubezhnogo-opyta-v-oblasti-inklyuzivnogo-obrazovaniya>.
2. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні / Н. Ашиток // Людинознавчі студії : зб. наук. пр. Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – Дрогобиц, 2015. – Вип. 1/33. – С. 4–12.
3. Волчелюк Ю. І. Основні напрямки соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі (зарубіжний досвід) / Ю. І. Волчелюк // Зб. наук. пр. Хмельницьк. ін-ту соц. технологій Ун-ту “Україна”. – Хмельницький, 2011. – № 3. – С. 6–9.

4. Воєвутко Н. Ю. Формування професійних програм з інклюзивної освіти в університетах Республіки Кіпр / Н. Ю. Воєвутко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – Київ, 2011. – Вип. 1. – С. 27–34.
5. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Є. Захарчук ; Тернопільськ. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 17 с.
6. Журавльова Л. С. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти / Л. С. Журавльова // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спец. психологія / М-во освіти і науки, молоді та спорту України ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 26. – С. 108–111.
7. Кавун Ю. Передовий психолого-педагогічний досвід реалізації інклюзивної практики в країнах Європи / Ю. Кавун // Вісник науково-дослідної лабораторії “Інклюзивна педагогіка” за матеріалами I регіональн. наук.-практ. конф. “Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика”, 26 квітня 2015 р. / Уманськ. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2015. – Вип. I. – С. 168–170.
8. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. [Електронний ресурс] / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – Київ, 2007. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/3026/1/Sofiy_N_2.pdf.
9. Флотская Н. Ю. Инклюзивное образование как тенденция прогрессивной педагогики / Н. Ю. Флотская, С. Ю. Буланова, О. В. Вольская и др. // Актуальные проблемы развития науки и образования : сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф. (5 мая 2014 г., г. Чебоксары). – Чебоксары, 2014. – Ч. VI. – С. 77–80.
10. Bartolo P. A. Winning People’s Hearts: How Social Inclusion and Exclusion Informed the 2013 Malta General Election Campaign / P. A. Bartolo // Education Research Monograph Series. – Malta : Malta University Publishing, 2015. – Vol. 1. – P. 207.
11. Convention on the Rights of Persons with Disabilities [Electronic resource]. – Mode of access <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
12. Curcic S. Policy and Challenges of Building Schools as Inclusive Communities / S. Curcic, S. L. Gabel, V. Zeitlin et al. // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – № 1. – P. 117–133.
13. Ghesquière P. Implementation of Inclusive Education in Flemish Primary Schools : a Multiple Case Study / P. Ghesquière, G. Moors, B. Maes // Educational Review. – Taylor & Francis Group, 2002. – Vol. 54. – Iss. 1. – P. 47–56.
14. Inclusive and Special Education : review report / L. Spiteri, G. Borg, A. M. Callus et al ; Ministry of Education, Youth and Employment. – Floriana, 2015. – 87 p.
15. March E. Inclusive Educational Practices for Students with Disabilities Within the European Union / E. March. – the USA : ProQuest, 2008. – 280 p.
16. Malta: Education Act 1988 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.justiceservices.gov.mt/DownloadDocument.aspx?app=lom&itemid=8801>.
17. Malta: Equal Opportunities (Persons with Disability) Act 2000 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.equalrightstrust.org/ertdocumentbank//chapt413.pdf>.
18. Pudar G. Youth policy in Belgium [Electronic resource] / G. Pudar, L. Suurpää, H. Williamson et al. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2013. – Mode of access: https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/IG_Coop/YP_Belgium_en.pdf.
19. Saloviita T. Inclusive Education in Finland: a Thwarted Development [Electronic resource] / T. Saloviita // Zeitschrift für Inklusion : Fachzeitschrift. – 2009. – Mode of access: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/172/172/>.
20. Schuman H. Segregation, Inclusion and the Transition to Adulthood for Students with a Visual Impairment [Electronic resource] / H. Schuman // Inclusive Education: Practice

and Perspectives : 5th international Scientific Conference (14–15th October 2011, Bako, Azerbaijan) – Mode of access: <http://www.collectief-inclusief.nl/media/pdf-files/knowledge/inclusion-visual-impairment.pdf>.

21. The European Agency for Special Needs and Inclusive Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.european-agency.org/about-us>.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2016.

Вербенец А. А. Международный опыт внедрения инклюзивного образования

В статье на основе анализа научно-педагогических источников и национальных нормативно-правовых документов выделены модели образовательных систем в зарубежных странах, которые предусматривают: наличие двух параллельных образовательных систем: инклюзивной и специальной; внедрение различных способов инклюзии детей с особыми образовательными потребностями; создание единой (инклюзивной) образовательной системы. Рассмотрена реализация данных моделей на примере таких стран, как Бельгия, Нидерланды, Финляндия, США, Республики Кипр и Мальта. Выявлено субъективные и объективные условия внедрения инклюзивного образования, а именно: мотивация к созданию инклюзивной учебной среды, положительное отношение к различиям учащихся; понимание инклюзии как социальной и политической программы действий; наличие системы законодательных актов, которые декларируют необходимые права и свободы и содержат механизмы их обеспечения; разработка четкой концепции и стратегии реализации инклюзивного образования (система подготовки кадров и соответствующего научно-методического сопровождения); организация сотрудничества и взаимодействия учеников и педагогов.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, модель, система образования, дети с особыми образовательными потребностями.

Verbenets A. International Experience of Implementing Inclusive Education

In the present article the models of education systems in foreign countries have been singled out on the basis of analysis of scientific and pedagogic sources and national legal documents. The models include two parallel education systems (inclusive and special), applying various methods of inclusion of children with special educational needs; creation of a unified (inclusive) education system. Realization of the given models in such countries as Belgium, the Netherlands, Finland, the USA, the Republic of Cyprus and Malta has been considered. Special emphasis has been given to the Republic of Malta, since it has the highest rates of educational inclusion according to the World Report on Disability published by WHO. It should be said that all education of children with disabilities is under the control of the Ministry for Education. According to the Equal Opportunities Act 2000, it is unlawful to prevent or restrict access to any student to an educational institution on the basis of their disability. The Education Act 1988 gives parents the right to choose the school for their children, and therefore parents of disabled children cannot be forced to send them to special schools.

The subjective and objective conditions for the implementation of inclusive education have been revealed, namely the motivation to create an inclusive learning environment, positive attitude to students' distinctions; understanding of inclusion as a social and political programme of action; a system of legislation which declares necessary rights and freedoms, and includes mechanisms to support them; development of a clear concept and strategy of inclusive education (teacher training programmes, relevant scientific and methodological support); providing cooperation and interaction between students and teachers.

Key words: inclusion, inclusive education, model, education system, children with special educational needs.