



УДК 376

DOI 10.32999/ksu2413-1865/2019-86-11

## МОДЕЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КРАЇН ЄВРОПИ

Полупанова Я.М.,  
завідувач ресурсним центром підтримки інклюзивної освіти  
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»  
аспірант  
Інститут спеціальної педагогіки  
Національної академії педагогічних наук України

У статті розкрито підходи до організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах Європи. Охарактеризовано наявні проблеми в інклюзивній освіті європейських країн і перспективи подальшого розв'язання. Проаналізовано значний досвід реалізації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, який накопичили країни Європи. Здійснено огляд систем підтримки інклюзивної освіти провідних європейських країн.

**Ключові слова:** інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими потребами.

В статье раскрыты подходы к организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях Европы. Охарактеризованы существующие проблемы в инклюзивном образовании европейских стран и перспективы их решения. Проанализирован значительный опыт реализации инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями, который накопили страны Европы. Осуществлен обзор систем поддержки инклюзивного образования ведущих европейских стран.

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми потребностями.

Polupanova Ya.M. MODELS OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN EUROPEAN COUNTRIES

The article deals with the approaches to the organization of inclusive education in general education institutions of Europe. The modern world educational process differs, on the one hand, from the variability of education systems, their structure, the definition of ways to solve specific problems. On the other hand, it traces a number of general trends, one of which is the implementation of inclusive education. In the existing problems in the inclusive education of European countries and the prospects for their solution are described.

The urgency of the social, cultural and educational integration and inclusion of children with special needs in the system of social relations of European countries is emphasized in the works of A. Kolupayeva, M. Malofeeva, N. Nazarova.

In the considerable experience of the implementation of inclusive education of children with special educational needs accumulated by the European countries has been analyzed. An overview of inclusive education systems in the leading European countries has been reviewed.

The analysis of educational systems of different countries in the aspect of the implementation of inclusive practices shows that the mandatory basis for the implementation of inclusive education is the system of legislative acts, which provide for the declaration of the necessary rights and freedoms of children with special needs and mechanisms for their provision. Inclusive educational institutions adhere to the regular school curriculum. But the process of learning in them is based more on the development of practical skills, in the simulation of life situations and the use of group and pairs of forms of interaction.

**Key words:** inclusiveness, inclusive education, children with special needs.

**Постановка проблеми.** Сучасний світовий освітній процес відрізняється, з одного боку, варіативністю систем освіти, структурою, визначенням шляхів вирішення конкретних завдань, з іншого – в ньому простежується низка загальних тенденцій, однією з яких є реалізація інклюзивної освіти.

На державних рівнях приймаються положення та законодавчі акти, які забезпечують і гарантують отримання якісної освіти учнями з особливими потребами в масових школах за місцем проживання, створення умов для реалізації творчого потенціалу та розвитку індивідуальних здібностей.

Оскільки головною метою інклюзивного навчання є усунення будь-якої дискримінації в освітньому процесі, забезпечення доступності освіти для всіх, то досягнення цієї мети може бути організовано різними технологіями, що і спостерігається в освітніх системах країн Європи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальність соціальної, культурної та освітньої інтеграції та інклюзії дітей з особливими потребами в систему суспільних відносин країн Європи підкреслюється в роботах А. Колупаєвої, М. Малофєєва, Н. Назарової, С. Шевченко, Н. Шматко, М. Чайковського



та ін. У дослідженнях М. Бойченко, О. Влащенко, О. Казанічер, Я. Левицької, А. Смешнової, Л. Шипіциної особлива увага приділяється питанням вивчення спеціальних умов успішної інклюзії, визначення основних напрямів із включення дітей з особливостями в розвитку в загальноосвітній процес європейських шкіл.

Незважаючи на наявність досліджень, більшість із них мають фрагментарний характер і висвітлюють процес інклюзивної освіти лише в окремі країни Європи.

**Постановка мети.** Мета статті – охарактеризувати дійсні підходи інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах країн Європи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сьогодні країни Європи накопичили значний досвід реалізації інклюзивного навчання дітей з особливими потребами. Розглянемо основні моделі реалізації інклюзивної освіти в певних європейських країнах.

У Фінляндії форму інклюзивної освіти закріплено на законодавчому рівні. У законі відображена доступність освіти для осіб з особливими потребами завдяки створенню диференційованого середовища навчання. Унесено спеціальні зміни в національний навчальний план із забезпечення інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в масових школах.

Крім того, є система державних освітньо-консультативних центрів, які організують супровід і підтримку таких учнів, а також батьків та педагогів. Співробітниками центру проводяться довгострокові курси на території центру, короткострокові курси на базі звичайних шкіл, а також майстер-класи з навчання дітей з особливими потребами. Але вказані центри розташовані на території країни нерівномірно, тому діти потрапляють у них часто пізно через відсутність єдиної національної бази даних про дітей із порушеннями психофізичного розвитку [2, с. 11].

У Фінляндії організовується підготовка кадрів для реалізації інклюзивного навчання. Так, у Лапландському університеті розроблений спеціальний курс «Навчання викладачів» (60 кредитів). Ця програма розрахована на навчання будь-яких фахівців, які хочуть стати вчителями. Основними принципами підготовки вчителя є інтерпретувальний, дослідницький.

На муніципальному рівні інклюзія може бути реалізована у формі навчання в одному класі, створеному з двох груп учнів (дітей типового розвитку і дітей з особливими потребами), двох педагогів (іноді до них приєднується спеціальний педагог або асистент). Кількість дітей у такому об'єднаному класі може досягати 25 школярів.

Підтримка учнів здійснюється так: діти з особливими потребами вступають до школи за місцем проживання. У ній із ними працює команда фахівців (директор, учитель, спеціальний педагог, помічник вчителя, медичні сестри). Регулярно ця група збирається для обговорення стану розвитку конкретної дитини. У разі виникнення проблем батьки і вчителі можуть звернутися до психолога.

Також інклюзивне навчання реалізується у вигляді існування спеціальних класів у звичайних масових школах. У таких спеціальних класах навчаються, як правило, діти з більш важкими або зі складними, комплексними порушеннями. Із ними працюють 2–3 спеціальних педагога та асистент. Кількість дітей у класі складає до 10 осіб. Кожна дитина з порушеннями психофізичного розвитку має свій індивідуальний план навчання. Після закінчення школи вони отримують довідку про закінчення школи.

Основною проблемою, з якою зіштовхуються педагоги масових шкіл, є недостатня розробленість методичного супроводу інклюзивних практик навчання. На наш погляд, перспективною формою супроводу дітей з особливими потребами, розробленою в Фінляндії, є активна взаємодія педагогів у вигляді «співнавчання».

У Швеції законодавчо закріплено право дітей з особливими потребами навчатися в масовій школі. При цьому держава здійснює соціальну та фінансову підтримку таких шкіл. В університетах у всіх програмах підготовки вчителів є обов'язкові курси з фахової освіти (15 кредитів). Основи інклюзивного мислення формуються на всіх предметах і всіма викладачами [4, с. 19].

На муніципальному рівні спостерігається практика зарахування дітей з особливими потребами у звичайний клас, при цьому кілька годин на тиждень вони займаються зі спеціальним педагогом в окремій групі. Основним своїм завданням педагоги вважають підготовку дитини до навчання у звичайному класі. За наявності будь-яких проблем у дитини з особливими потребами в школі збирається комісія (педагогічна рада), яка розслідує ситуацію і вживає заходів (аж до направлення на лікування в лікарню). У класах і групах, де навчаються діти з особливими потребами, працюють 2 педагога.

Основні виклики організації інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у Швеції полягають у формуванні загальної підходу до розуміння і способів реалізації такого навчання.

У Норвегії існує закон про доступність освіти для осіб з особливими освітніми потребами. При цьому для дітей з особли-



вими потребами наявні державні центри, які спеціалізуються на наданні допомоги окремим категоріям (дітям із синдромом раннього дитячого аутизму, з порушеннями слуху, зору і т.д.).

Підготовка педагогів для реалізації інклюзивної освіти здійснюється в університетах. Вони мають можливість вивчати розділ курсу спеціальної педагогіки, присвячений особливостям інклюзивного навчання, а також на практиці ознайомитися з досвідом реалізації інклюзивного навчання в країнах Євросоюзу.

На муніципальному рівні інклюзивне навчання реалізується в загальноосвітніх школах шляхом включення дитини з особливими потребами в класний колектив. При цьому в такому класі, крім учителя, працює асистент, увагу якого направлено на цю дитину. Як правило, в школах кожна дитина навчається в окремому класі. Школа визначає те, які фахівці і в якій кількості мають здійснювати підтримку і супровід дитини з особливими потребами. За умов виникнення будь-яких проблем у дитини з особливими потребами в школі збирається педагогічна рада, яка аналізує ситуацію і приймає рішення. Кураторами системи інклюзивного навчання є муніципалітети (від них школи отримують соціальну та фінансову підтримку) [6, с. 52].

Основні перспективи розвитку інклюзивної освіти в Норвегії пов'язані з подальшим розробленням методичного забезпечення інклюзивного навчання, з поглибленням змісту корекційної роботи з різними категоріями дітей, що мають особливі потреби.

У Данії інклюзивна освіта закріплена законодавчо. Національна стратегія реалізації інклюзивної політики передбачає управління процесом упровадження інклюзивного навчання. Сформована оперативна група з представників різних університетів країни проводить дослідження в галузі інклюзивного навчання, стежить за роботою муніципалітетів із впровадження інклюзивного навчання.

Підготовка педагогів для реалізації інклюзивної освіти здійснюється в системі бакалаврату та магістратури. Під час підготовки вчителя акцент робиться на аналіз конкретних педагогічних ситуацій і дій учителя в них. Розробляються методичні рекомендації, що включають опис різних проблемних педагогічних ситуацій і регламентацію дій педагога в разі їх виникнення. Навчальний план передбачає курс спеціальної педагогіки, обов'язковий для всіх студентів коледжу, які навчаються за педагогічними програмами. Крім того, є можливість поглибленого вивчення практичних

аспектів роботи з учнями з особливими потребами. У разі вибору такого курсу студент отримує додаткову спеціалізацію в цій галузі [6, с. 53].

У Данії батьки мають право навчати дитину за місцем проживання. Реалізується це право конкретним освітнім закладом, який має створити всі умови для дитини з особливими потребами. У муніципальних органах освіти є фахівці (психологи, логопеди, спеціальні педагоги і т.д.), які направляються в конкретну школу для підтримки певних учнів. У загальноосвітніх школах навчаються як окремі учні з особливими потребами, так і групи таких дітей.

Таким способом реалізується так званий «диференційований підхід» в інклюзивній освіті. Із дітьми з порушеннями психофізичного розвитку протягом навчального тижня проводяться додаткові види занять (поза класним колективом). У такі групи можуть об'єднуватися діти з різних класів однієї паралелі з урахуванням шкільних труднощів. У школах створюються педагогічні консиліуми, які обговорюють проблеми реалізації інклюзивного навчання конкретної дитини.

Зараз на перший план у системі освіти в Данії виходить проблема розроблення механізмів реалізації інклюзивного навчання на муніципальному і шкільному рівнях.

У Франції прийнято низку законів, що забезпечують рівність прав і можливостей громадян, зокрема в галузі освіти. Держава забезпечує створення умов для успішної адаптації дітей з особливими потребами в освітньому середовищі, включаючи фінансування придбання необхідних технічних засобів і оплату праці фахівців (помічників вчителя в шкільному супроводі для індивідуальної і колективної інтеграції). Крім того, є державні ресурсні центри для супроводу дітей з особливими потребами, що навчаються в масовій школі.

Підготовка педагогів для інклюзивної освіти реалізується в університетах.

Сьогодні на муніципальному рівні інклюзивне навчання представлено у Франції двома формами: діти з особливими потребами навчаються в звичайному класі спільно з іншими дітьми під керівництвом неспеціалізованого вчителя (це клас так званої «шкільної інклюзії»); діти з особливими потребами навчаються в спеціальному класі під керівництвом спеціального вчителя («клас педагогічної інтеграції») [3, с. 19].

Клас шкільної інклюзії є відкритим класом, який учень з особливими освітніми потребами може залишати в певні моменти шкільного дня для індивідуальної або групової роботи зі спеціальним педагогом.



Спеціальні педагоги, як правило, працюють у ресурсних центрах, тому (відповідно до графіка) відвідують всіх учнів, закріплених за центром, надаючи їм і вчителям необхідну допомогу. Час інклюзії поступово збільшується, що дозволяє дитині перейти від «класу шкільної інклюзії» до повної індивідуальної інклюзії.

Педагоги Франції вважають, що така форма інклюзії дуже ефективна для дітей із порушеннями зору й опорно-рухового апарату. Однак для дітей із порушеннями слуху й інтелектуального розвитку вона стала не зовсім прийнятною. Для цих категорій дітей стали відкриватися класи педагогічної інтеграції, які є відкритою системою, що об'єднує, за необхідності, учнів середньої та старшої школи для необхідного супроводу і контролю.

Для кожного учня з особливими потребами розробляється індивідуальний план шкільного навчання. Він визначає умови шкільного процесу, а також педагогічні, психологічні, соціальні, медичні заходи, відповідні особливим потребам дитини.

Основні проблеми реалізації інклюзивної освіти у Франції полягають у розробленні методичного супроводу інклюзивних практик, а також недостатній забезпеченості кадрами.

Система освіти сучасної Великобританії побудована на чітко визначених ідеологічних принципах. Головним із них є забезпечення рівних можливостей для отримання різнобічної збалансованої шкільної освіти всіма дітьми від 5 до 16 років. Ідейний складник призводить до зрушень у суспільній свідомості, а закріплене законом право дітей з особливими потребами навчатися в масовій школі спонукає фахівців розробляти нові підходи до організації та проведення навчального процесу.

Сьогодні у Великобританії діти з особливими потребами навчаються в загальноосвітніх школах із ресурсним забезпеченням у спеціальних (корекційних) класах загальноосвітніх шкіл, спеціальних державних і приватних школах (останні найчастіше організовуються при церквах) [1, с. 57].

У загальноосвітній школі для дітей з особливими потребами проводиться диференціація програми, навчальних цілей, методів викладання, оцінки досягнень. Деяким дітям може допомагати асистент учителя, який може бути присутній у класі весь час або під час деяких занять (відповідно до потреб або офіційних приписів). Для розв'язання конкретних завдань може використовуватися індивідуальна програма навчання. За потребою заняття можуть проводитися в індивідуальному режимі.

У загальноосвітній школі з ресурсним забезпеченням більшу частину навчального часу діти з особливими потребами займаються у звичайному класі. Ефективність процесу навчання надає ресурс – спеціальне обладнання чи фахівець, додатковий учитель, терапевт, асистент учителя або інший необхідний професійний працівник. Школа може мати ресурси для успішного навчання дітей або з одним певним типом порушень, наприклад, із порушеннями зору, слуху або розладами аутистичного спектра, або з кількома типами порушень.

У спеціальних класах у загальноосвітніх школах учнями є діти з досить складними типами порушень, більшу частину часу вони навчаються окремо від однолітків типового розвитку. Ці діти носять однакову для всієї школи форму, виконують однакові правила. Іноді заняття проходять індивідуально, невеликими групами (залежно від потреб учнів).

Діти зі складними, множинними, глибокими порушеннями можуть проводити деякий час у спеціальній школі або діти зі спеціальної школи можуть відвідувати ще більш спеціальну.

На практиці ідеї інклюзивного навчання у Великобританії втілюються з різним ступенем успішності в різних регіонах країни, освітніх округах і школах. Реалізація законів, що вимагають максимально повного задоволення освітніх потреб учнів з особливими потребами, часто супроводжується запеклою боротьбою між прихильниками і противниками ідеї інклюзії.

Крім того, багатьом працівникам загальноосвітніх шкіл не вистачає відповідної підготовки, а у звичайному класі загальноосвітньої школи можуть навчатися до 32-х школярів. Ці умови не є сприятливими для учнів із порушеннями психофізичного розвитку, особливо для дітей з емоційними, соціальними, поведінковими проблемами і дітей із розладами аутистичного спектра.

У Німеччині з 2009 року (відповідно до ратифікованої Конвенції ООН про права людей з обмеженими можливостями здоров'я) всі федеральні землі зобов'язані реалізовувати програму інклюзивної шкільної освіти [5, с. 42].

Розвиток інклюзивної освіти в Німеччині розпочинається з педагогів. Із цією метою здійснюється поширення на всіх рівнях інформації про особливості інтеграції дітей з особливими потребами в середовище школярів типового розвитку. Першочергово у вчителів формується ставлення до явища інклюзії. Педагоги можуть навчатися одночасно у двох спеціально перекваліфікованих університетах, де проходять підготовку із загальної і корекційної педаго-



гіки, а потім переходять до вивчення більш вузьких предметів. Випускник такої вищої школи отримує два дипломи – педагога загальної школи та спеціальної. За змішаної моделі педагоги, крім свого спеціального предмета, вивчають предмети з інклюзивної педагогіки. Відбувається це за рахунок скорочення на 4 години програми з інших дисциплін.

Окремої уваги заслуговує питання побудови навчання дітей з особливими потребами в спільних школах. У кожному класі навчається 3–4 учні з помітними відхиленнями (синдром Дауна, аутизм, ДЦП) і хоча б один учень із серйозними порушеннями здоров'я (діти, які пересуваються на інвалідному візку). Урок триває приблизно 1,5 години. Але кожні 10–20 хвилин педагог за допомогою гонга повідомляє про зміну виду діяльності. Отримання знань в інклюзивних школах проводиться на основі змодельованих ситуацій. Учні з особливими потребами залучені до всіх шкільних процесів, включаючи фізичне виховання. У класі, окрім учителя, постійно присутній супроводжувальний педагог і тьютори. Серед форм навчання перевага надається парним і груповим, що дозволяє дітям якнайшвидше пройти процес адаптації [5, с. 43].

Велика увага в таких школах приділяється особистісному зростанню кожного учня. В атестаті, який отримує школяр наприкінці року, вказуються не тільки його позитивні досягнення, а й негативні моменти за минулий період. Таким чином, результат навчального процесу покликаний зафіксувати не тільки успіхи учня, а й динаміку його розвитку.

Рішення про прийняття до вальдорфської школи виноситься на підставі можливості інтеграції дітей з особливими потребами в середовище вже адаптованих школярів. Відомий інклюзивний навчальний заклад «Софі Шулло» вміщує дошкільний навчальний заклад, загальну школу, спеціальну школу, психологічний центр медичної спрямованості, а також майстерні, де діти з особливими потребами можуть набути практичних навичок. Практикується в Німеччині злиття шкіл як об'єднання звичайної школи і навчального закладу для дітей з особливими потребами.

Для допомоги школам створені спеціальні центри для роботи з дітьми з аутизмом. У складних ситуаціях керівництво школи запрошує таких фахівців, які проводять із дітьми період часу, необхідний для розв'язання виниклої проблеми.

За всієї досконалості німецької шкільної системи освіти питання ефективності інклюзивного навчання до цього часу викли-

кає безліч суперечок і розбіжностей серед німецьких науковців і педагогів. Частина фахівців вважає інклюзивний підхід в освіті помилкою, на думку іншої, його поступальне впровадження забезпечить досягнення бажаних результатів. Диференційована шкільна система навчання в Німеччині потребує радикального реформування, що передбачає єдиний процес виховання і навчання в інклюзивних школах.

Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами в Польщі вже розвинене на досить високому рівні. Зараз у Польщі є три види шкіл: спеціальна, інклюзивна і загальноосвітня. У кожній із них можуть учитися діти з особливими потребами. Якщо дитина з особливими потребами (але зі збереженим інтелектом) хоче навчитися у звичайному класі, то викладачі підберуть для неї комфортний і ефективний режим навчання, а в разі потреби скоротять уроки або кількість. Учні інклюзивних класів беруть активну участь у житті школи: конкурсах, змаганнях, подорожах та відпочинку [5, с. 48].

Школи з упровадженою інклюзивною системою освіти більш орієнтовані на дітей з особливими потребами. У класах перебуває не більше 15-ти учнів, із яких 2–3 мають особливі потреби, а також (крім вчителя) є ще асистент (допоміжний педагог). Із кожною дитиною працюють за особливим індивідуальним навчальним планом, що є основним документом, який вміщує детальну інформацію про стан здоров'я і послуги, які має отримати дитина з певними освітніми проблемами. Кожна установа має психолога, логопеда, реабілітолога та методиста. Учителі, крім основної спеціальності, отримують додаткову освіту у вищих навчальних закладах.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, аналіз освітніх систем різних країн в аспекті реалізації інклюзивних практик показує, що обов'язковою базою для здійснення інклюзивної освіти є система законодавчих актів, які передбачають як декларацію необхідних прав і свобод дітей з особливими потребами, так і механізми забезпечення. Інклюзивні навчальні заклади дотримуються освітньої програми звичайної школи. Але процес навчання в них будується більше на відпрацюванні практичних навичок, на моделюванні ситуацій із життя і на використанні групових та парних форм взаємодії. При цьому національні освітні системи мусять мати чітку концепцію і стратегію реалізації інклюзивної освіти, що вміщує систему підготовки кадрів. На муніципальному рівні має бути забезпечений ефективний науково-методичний супровід інклюзивних практик.



Перспективи подальших досліджень уба-чаємо у подальшому вивченні шкільної інклюзивної освіти у США та країнах Азії, а також здійсненні порівняльного аналізу світових практик інклюзивного навчання та України.

---

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойченко М.А. Особливості надання педагогічної підтримки двічі винятковим учням у США, Канаді та Великій Британії. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 11. С. 54–59.

2. Власенко О. Інклюзія крокує по планеті. *Директор школи*. 2016. трав. (№ 9–10). С. 10–20.

3. Казачінер О.С. Інклюзивна освіта в англійських країнах. Харків : Основа, 2018. 80 с.

4. Колупаєва А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. *Завуч*. 2013. № 19. С. 17–21.

5. Левицька Я. Особливе навчання. Як це відбувається за кордоном? *Директор школи. Шкільний світ*. 2017. № 8. С. 40–49.

6. Смешнова А.В. Інклюзивна освіта як сучасна модель навчання. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 3. С. 51–53.