

УДК 376-056.2/3(036)

DOI <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-3-12>

Володимир Миколайович ШЕВЧЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор кафедри
сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
E-mail: shevchenko_volodumur@ukr.net
ORCID: 0000-0003-0119-3206

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ)

У статті досліджуються питання історичного розвитку та організації процесу інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами в умовах сучасних викликів. Порівняльний аспект дозволяє виявити специфіку впровадження інклюзивних практик в освітніх системах, зокрема, в Україні та провідних державах Європейського Союзу. Зазначається вплив соціальних, економічних і культурних факторів на реалізацію інклюзивного підходу та відзначаються основні досягнення та проблеми, що виникають у процесі інтеграції учнів з особливими освітніми потребами.

У статті аналізуються історичні корені інклюзивного навчання, починаючи з руху за права осіб з інвалідністю в ХХ столітті та розробки міжнародних угод, таких як Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю. Ці документи заклали основи сучасного підходу до освіти, яка враховує різноманітні потреби учнів. Автор аналізує етапи розвитку інклюзивного навчання у різних країнах, зокрема в Україні та Європі, акцентуючи увагу на соціальних, культурних та політичних чинниках, що вплинули на реалізацію інклюзивних практик. Окремо розглядаються моделі інклюзивної освіти, їх переваги та недоліки, а також ситуація з підготовкою педагогічних кадрів, які відіграють ключову роль у впровадженні інклюзивних ініціатив.

Автором зазначається, що процес розвитку інклюзивного навчання в освітньому процесі в історичному аспекті відбувався поступово та залежав від розвитку правового, економічного та соціального складників розвитку суспільства. У статті наголошується на тому, що особливого значення в методологічному обґрунтуванні інклюзії мають принципи, що визначають зв'язок теорії та практики, а саме принцип соціальної адаптації, принцип гуманності, принцип синергії, принцип підтримки самостійної активності дитини та принцип індивідуалізму. У статті аналізуються основні історичні етапи розвитку інклюзивного навчання за кордоном та в Україні з урахуванням потреб і проблем, які виникають у процесі запровадження такої форми навчання в освітньому процесі. Запропоновані рекомендації спрямовані на покращення практики інклюзивного навчання, враховуючи досвід країн, які досягли значних успіхів у цій сфері.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, інтеграція, порушення розвитку.

Volodymyr Mykolayovych SHEVCHENKO,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the M.D. Yarmachenko
Department of Surdopedagogy and Surdopsychology,
Drahomanov Ukrainian State University
E-mail: shevchenko_volodumur@ukr.net
ORCID: 0000-0003-0119-3206

HISTORICAL BACKGROUND AND DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONDITIONS OF MODERN CHALLENGES (COMPARATIVE ASPECT)

Abstract. *The article explores the issues of historical development and organization of inclusive education for children with special needs in the context of modern challenges. The comparative aspect allows us to identify the specifics of the implementation of inclusive practices in educational systems, in particular, in Ukraine and the leading countries of the European Union. The author emphasizes the influence of social, economic and cultural factors on the implementation of an inclusive approach and notes the main achievements and problems that arise in the process of integrating students with special educational needs.*

The article analyzes the historical roots of inclusive education, starting with the movement for the rights of persons with disabilities in the twentieth century and the development of international agreements such as the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. These documents laid the foundation for a modern approach to education that

takes into account the diverse needs of students. The author analyzes the stages of development of inclusive education in different countries, including Ukraine and Europe, focusing on the social, cultural and political factors that have influenced the implementation of inclusive practices. The author also discusses models of inclusive education, their advantages and disadvantages, as well as the situation with the training of teachers who play a key role in the implementation of inclusive initiatives.

The author notes that the process of development of inclusive education in the educational process in the historical aspect was gradual and depended on the development of the legal, economic and social components of society. The article emphasizes that the principles that determine the relationship between theory and practice, namely the principle of social adaptation, the principle of humanity, the principle of synergy, the principle of supporting the child's independent activity and the principle of individualism, are of particular importance in the methodological substantiation of inclusion. The article analyzes the main historical stages of the development of inclusive education abroad and in Ukraine, taking into account the needs and problems that arise in the process of introducing this form of education in the educational process. The proposed recommendations are aimed at improving the practice of inclusive education, taking into account the experience of countries that have achieved significant success in this area.

Key words: *inclusion, inclusive education, children with special educational needs, integration, developmental disabilities.*

Вступ. Поняття інклюзивного навчання вперше було введено в теорію та практику сучасної освіти американською вченою М. Вілл. Авторкою узагальнено відомості про те, що інклюзія передбачає зміну системи освіти загалом та прийняття дитини з порушенням розвитку на рівні всієї освітньої системи: дошкільної, шкільної, позашкільної. Така система має на меті врахування потреб усіх дітей як з типовим рівнем розвитку, так і з порушеним розвитком, обдарованих дітей, дітей різних етнічних груп, статі, віку, які здобувають освіту разом. Спочатку термін «інклюзія» (від англ. Inclusion – включення) передбачав реформування та перепланування освітнього середовища до потреб дітей, організацію навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам, вимогам та особливостям розвитку всіх дітей. Згодом інклюзія почала включати і підготовку фахівців для роботи з такою категорією дітей.

Інклюзивне навчання передбачає модернізацію системи освіти, в основі якої є розуміння, що люди з особливими потребами можуть і мають бути залучені до активної діяльності у соціумі. Методологічною основою інклюзивного навчання є положення філософської антропології про людину як духовну особистість. Долаючи фізичні та соціальні перешкоди, особистість є вільною, відкритою світові й має відповідні можливості для розвитку і здатна до самовизначення та соціалізації. Особливого значення в методологічному обґрунтуванні інклюзії мають принципи, що визначають зв'язок теорії та практики, а саме: принципи соціальної адаптації, гуманності, синергії, підтримки самостійної активності особистості та індивідуалізму. Важливими в цьому аспекті є методологічні підходи, зокрема: антропологічний (визначає потребу науки та практики в цілісному інтегративному знанні про дитину з особливими потребами і комплексному вивченні актуальних проблем інтеграції до загальноосвітнього процесу); особистісний (створює відповідні умови для визнання унікальності особистості, інтелектуальної та соціальної свободи, права на повагу, врахування індивідуальних особливостей дітей у засвоєнні освітньої програми); діяльнісний (спрямований на науково-методичне забезпечення навчання, виховання та розвиток дітей з особливими потребами, створення навчально-виховних умов на основі реалізації індивідуальної програми розвитку).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми освітньої інтеграції та інклюзії загалом цікавили багатьох вітчизняних (таких як Ю. Богінська, Л. Будяк, Л. Вавіна, Н. Ворон, Т. Ілляшенко, А. Капська, А. Колупаєва, Н. Мирошніченко, А. Мудрик, Ю. Найда, Н. Софій, С. Хлебик та ін.) і закордонних (таких як Д. Барбер, Т. Бут, Ч. Веббер, Д. Депелер, М. Кинг-Сирс, Т. Лорман, Т. Мітлер, Д. Мак Гі-Річмонд, К. Стафофорд, Д. Роза, Д. Харві та ін.) учених.

Попри наявність достатньої інформації щодо інтеграції дітей з особливими потребами в загальний освітній простір, ставлення до такої форми освіти залишається неоднозначним. Багато вчителів не усвідомлюють різниці між інклюзією та інтеграцією, вважаючи їх синонімами; вони не приймають ключові принципи інклюзії та негативно сприймають можливість навчання дітей з особливими потребами разом з іншими учнями.

Мета дослідження – характеристика поняття інклюзії як актуальної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасних викликів та порівняльний аналіз розвитку інклюзивного навчання за кордоном і в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із середини XX століття у світі починає формуватися нове розуміння актуальних проблем дітей із ООП та ролі суспільства у створенні умов для їх успішної інтеграції.

Загально відомо, що у західних країнах ідея навчання дітей з інвалідністю за останні сто років пройшла три етапи трансформації.

Перший етап (з початку XX століття до середини 60-х рр.) – «медична модель» – дитину з інвалідністю розглядали як хвору, яка потребує медичного догляду та лікування, що краще здійснювати у спеціально організованому закладі.

Другий етап (середина 60-х – середина 80-х рр.) – «модель нормалізації» та заснована на ній концепція інтеграції, яка передбачає, що вчитися можуть усі діти, незалежно від тяжкості наявних у них порушень, але дитина має бути підготовлена до прийняття її освітньою установою та суспільством (знати норми, характерні для домінуючої культури та керуватися ними). У цей період набувають великого поширення ідеї соціальної інтеграції дітей з інвалідністю в умовах економічних перетворень.

Третій етап (середина 80-х рр. – теперішній час) – «соціальна модель» та заснована на ній концепція інклюзії, яка передбачає, що не дитина повинна готуватися до включення у систему освіти, а сама система освіти має бути готовою до включення до неї будь-якої дитини [9].

Ключову роль у розвитку інтеграційних процесів, які передували розвитку інклюзії, зіграла висунута скандинавськими країнами концепція «нормалізації» (Н.Е. Бенк-Міккельсен, 1959; Б. Нір'є, 1968) та законодавчо закріплена позиція соціальної політики щодо осіб з особливими потребами (далі – із ООП), в основі якої є нормалізація умов соціального життя для такої категорії відповідно до міжнародних правових актів («Декларація прав людини» та ін.). Одним зі складників і аспектів соціалізації стало інтегроване та інклюзивне навчання.

Економічні, технічні та інформаційні можливості розвинених країн Європи, США, Японії дозволили реалізувати інклюзивне навчання разом із наявною системою спеціальної освіти за рахунок одночасного створення спеціального освітнього середовища у системі загальної освіти, а також зробити максимально доступним архітектурний дизайн та простір загалом, зняти інформаційні бар'єри та значно збільшити можливість участі такої категорії осіб у соціальному житті [3, с. 54].

Уже з 60-х рр. XX ст. починаються пошуки шляхів спільного навчання дітей, які відбуваються паралельно в різних країнах світу (Скандинавські країни, країни Європи, США та Японія). Якщо у Скандинавії процес інтеграції починає реалізуватися переважно нормативним і практичним шляхом, то у США її реалізації передують педагогічні пошуки та експерименти. Так, 1962 р. М. Рейнолдс публікує програму спеціальної освіти, у якій передбачається досягнення якомога більшої участі дітей з особливими освітніми потребами у загальному освітньому просторі за принципом: «різноманіття трохи більше, ніж це необхідно». 1970 р. американець Е. Дено пропонує схожу концепцію, яка отримує назву «Модель «Каскад» [12, с. 229–237]. Під «Каскадом» розуміється система підтримки соціальних та психолого-педагогічних заходів, що дозволяють дитині з особливими потребами якнайменше вирізнятися із «загального потоку» в процесі навчання та соціалізації («mainstream»). Цей термін набуває великого поширення в 90-ті роки XX ст. і в нашій країні, а США в цей період вже перейшли на нову термінологію – «інклюзія».

Після західноєвропейських країн 1975 року США прийняттям закону 94-142 «Закон про освіту для всіх дітей-інвалідів» (The Education for all Handicapped Children Act) ставить інтеграцію та інклюзію на правову основу. Введення у 70-х – поч. 80-х рр. XX ст. інтеграційних та інклюзивних інновацій в освітню практику загальноосвітньої школи США призвело до появи низки труднощів та проблем. Як свідчать проведені на той час дослідження в педагогічному та освітньому середовищі, однією із суттєвих проблем стала неготовність учителів загальноосвітньої школи до нового виду професійної діяльності та нової відповідальності. Подібна картина стала досить типовою для багатьох європейських країн, які в другій половині XX ст. започаткували реалізацію інтеграційних ідей в освіті [3, с. 59].

Надії «піонерів» у сфері інтеграції та інклюзії, які покладалися на швидкий і широкий «mainstreaming», себе не виправдали. Стало зрозуміло, що програма інтегрованого та інклюзивного навчання не може бути впроваджена за один день методом адміністративних рішень

та простим переведенням дітей з особливими потребами зі спеціальної школи до загальноосвітньої. Для цього необхідна значна і тривала робота, що передувє залученню дітей з ООП до загальноосвітньої школи; організаційно-методична робота, що передбачає відповідну підготовку вчителя; знаходження оптимальних способів адаптації та модифікації навчальних планів та програм, розробку нових методичних підходів, способів, прийомів, таких дидактичних засобів, які дозволяють усім дітям у навчальному процесі, відповідно до їхніх особливостей, можливостей і потреб спільно навчатися в загальному освітньому просторі. Також потрібні були чіткі уявлення про джерела та розміри фінансування інклюзивного навчання, про способи контролю за дотриманням прав кожної дитини на доступну та повноцінну освіту. Це пов'язано з тим, що економічний та фінансовий складники у процесі впровадження інклюзивного навчання мають першочерговий вплив на весь подальший процес навчання та соціалізації такої категорії дітей [6, с. 23].

На початку 80-х років ХХ ст. американські вчені почали зазначати про недопущення запровадження інклюзії, наголошуючи на тому, що робота не підготовленого вчителя загальноосвітньої школи з дитиною із ООП має негативний аспект.

Ідеї інтеграції дітей з ООП у суспільство отримали достатню підтримку в різних міжнародних організаціях, у яких почали розроблятися різноманітні законодавчі ініціативи [9].

Аналізуючи правові аспекти, варто зазначити, що у 1948 році приймається «Загальна декларація прав людини», відповідно до якої право на обов'язкову безкоштовну початкову освіту отримує кожен здобувач. У Декларації прав дитини, прийнятій у 1959 році, проголошуються такі принципи щодо дітей з інвалідністю:

- поширення Декларації на всіх дітей без жодних винятків;
- здобуття освіти на основі рівності можливостей, розвитку здібностей та умінь.

Права дітей з інвалідністю знайшли відображення у «Декларації про права розумово відсталих осіб» (1971), у якій підтверджено право кожної людини з фізичними чи психічними порушеннями на освіту та соціальну підтримку. У «Всесвітній програмі дій щодо осіб з інвалідністю» (1982) зазначалося, що створення рівних можливостей означає процес, що передбачає загальний, рівний доступ до освіти. У «Конвенції про права дитини» (1989) було закріплено право всіх дітей на освіту без дискримінації. У «Всесвітній декларації про освіту» (1990) підкреслювалося, що необхідно вжити заходів щодо забезпечення рівного доступу до освіти всіх категорій осіб з інвалідністю як невід'ємної частини системи освіти. Особливо виділялася думка про те, що перспективним шляхом для задоволення освітніх потреб такої категорії дітей може бути реструктуризація шкіл відповідно до потреб усіх учнів [11, с. 229].

Відповідно, в останній чверті ХХ ст. за кордоном розпочалося активне становлення та розвиток інклюзії як важливої форми нових підходів до інтеграції дітей з ООП у шкільну освіту, що передбачало задоволення освітніх потреб дітей з інвалідністю. У 1993 році Організація Об'єднаних Націй (ООН) затвердила «Стандартні правила щодо забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю», в яких йдеться про те, що люди з інвалідністю, незалежно від віку та статі, мають рівні можливості під час отримання освіти. Розпочався активний процес формування та впровадження в освітню практику нового науково-педагогічного поняття «інклюзія», що базується на таких аспектах:

- забезпечення приналежності до спільноти різних соціальних груп;
- створення умов для здобуття освіти через підготовку диференційованих індивідуальних освітніх програм для оволодіння сучасними знаннями;
- врахування освітніх запитів, а також створення спеціальних психолого-педагогічних умов для всебічного навчання та виховання.

Всебічне обговорення цього питання відбулося 1994 року в м. Саламанка (Іспанія) на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами. На ній офіційно вводиться у міжнародний вжиток термін «інклюзія» та проголошуються принципи інклюзивного навчання. У прийнятій «Декларації про принципи, політику та практичні дії у сфері освіти осіб з особливими потребами» наголошувалося на необхідності та невідкладності забезпечення освіти для дітей, молоді й дорослих з особливими потребами в рамках загальноосвітньої системи освіти. Інклюзивне навчання передбачає не лише активне включення та участь дітей і підлітків з ООП в освітній процес загальноосвітньої школи, але й перебудову всього процесу загальної

освіти як системи для забезпечення освітніх потреб усіх дітей. Увага була наголошена на тому, що інклюзія – це реформа освітньої системи, головна мета якої – затвердити право кожного на освіту [11, с. 237].

В історично-порівняльному екскурсі щодо впровадження інклюзивного навчання розглянемо приклади найбільш розвинених країн світу.

Серед країн Європи важливим є досвід інклюзивного навчання Німеччини. У країні функціонують різні загальноосвітні шкільні навчальні заклади, які фінансуються як за рахунок держави, так і приватно. Є так звані «вальдорфські школи». Рішення про прийняття дітей до них залежить від того, чи зможе дитина інтегруватися у середовище дітей, які вже навчаються у школі, саме тому в такому закладі навчаються діти з різними особливими потребами. Зазвичай бажаючих потрапити до «вальдорфських шкіл» більше, ніж вони можуть прийняти, і всупереч поширеній думці, що такі навчальні заклади надають не надто високий рівень освіти, практика свідчить, що більшість випускників отримує «Abitur» як можливість вступу до закладів вищої освіти.

У Німеччині для допомоги школам створено спеціальні центри роботи з дітьми з ООП, які особливу увагу надають розвитку та соціалізації дітей із РАС. Коли в загальноосвітніх школах з інклюзивною формою навчання виникають складні ситуації з дітьми такої категорії, приймається рішення про участь у навчальному процесі фахівців, які працюють у спеціальних центрах. У таких випадках керівництво школи запрошує спеціальних фахівців, які проводять з дітьми стільки часу, скільки знадобиться для вирішення проблем [4, с. 190].

Загально відомим є інклюзивний навчальний заклад у Гіссені – «Софі Шулле», який включає заклад дошкільної освіти, загальну школу, спеціальну школу, психологічний центр медичної спрямованості, а також майстерні, у яких діти з ООП набувають практичних навичок. 75% фінансування надходить від федерального уряду країни, а 25% оплачують батьки.

Практикується у Німеччині також і злиття шкіл, тобто об'єднання загальноосвітньої школи та навчального закладу для дітей з інвалідністю. Наприклад, у 1999 році в передмісті Берліна з'явилася освітня установа Регіни Хільдебрандт, до якої увійшли середня загальноосвітня школа і школа для дітей з порушенням зору. На сьогодні в ній навчаються 724 учні, 12% з яких – діти з порушенням зору різного ступеня прояву.

При всій досконалості німецької шкільної системи освіти досі нагальними є питання ефективності інклюзивного навчання, що викликає безліч суперечок та розбіжностей як на рівні фахівців, так і уряду. На думку провідних фахівців країни, інклюзивне навчання важливе не лише для дітей із ООП, а й для інших дітей: воно допомагає подолати егоїзм та виховання почуття взаємодопомоги, підтримки і співчуття [1, с. 17].

Якщо розглядати особливості розвитку інклюзивного навчання Великої Британії, то на сьогодні ця країна є однією з передових у цьому напрямі для дітей з ООП та зорієнтована у своїх психолого-педагогічних моделях освіти на останні дослідження в галузі спільного і позитивного впливу інклюзивного середовища на дітей. Законодавчі норми і британська культура загалом гарантують, що у школах встановлюють чіткі правила, обов'язкові до виконання як персоналом школи, так і учнями. Принципово важливим у британському підході є акцент на створенні нової культури шкільного співтовариства, що приймає та оцінює відмінності у здібностях і культурні відмінності як природну частину життя. Британці вважають особливо важливим, щоб діти навчалися та взаємодіяли один з одним, зокрема у комфортній і теплій атмосфері [1, с. 18].

Готовність будь-якої дитини до школи визначається низкою факторів. Велике значення для успішності навчання має фізичний та сенсомоторний розвиток дітей із ООП. Також важливим фактором є соціальний та емоційний розвиток – саморегуляція, увага, вміння обмежити агресивну та руйнівну поведінку, вміння дотримуватися черговості, взаємодіяти, наявність емпатії. Передбачається, що на час вступу до школи у дитини має бути сформоване відповідне ставлення до навчання, а саме цікавість, розуміння цінності навчання, бажання бути успішним, а також оцінка пізнавальних складників – загальний інтелектуальний розвиток та стан мови. Зрозуміло, що діти із РАС та особливостями інтелектуального розвитку мають певні особливості. Так, низка авторів спрямовують увагу на недостатність формування у таких дітей процесів саморегуляції, самоконтролю, поведінки, комунікації, соціальної адаптації та навичок

самообслуговування. Порівняно з іншими дітьми, що мають порушення розвитку, у групі дітей із РАС та інтелектуальними порушеннями частіше трапляються порушення розвитку мови, комунікації, емоційні порушення, порушення загальної та дрібної моторики і проблеми соматичного здоров'я. Вчені відзначають специфічні пізнавальні порушення розвитку, зокрема, інертність, виснаження, особливості запам'ятовування, уваги та просторового сприймання. Водночас академічні навички у дітей із РАС можуть бути сформовані краще, ніж в інших групах. Проте детальний аналіз їхньої навчальної діяльності виявляє особливості її розвитку у вигляді проявів дефіцитарності змістового наповнення [2, с. 505].

Констатуємо, що практично всі дослідження проблеми шкільного навчання дітей із РАС, відзначаючи їхні особливості у готовності до школи, виводять на перший план слабкість соціальних навичок, комунікації та порушення саморегуляції і поведінки, що є набагато значнішою перешкодою для навчання дитини в загальноосвітній школі Британії, ніж можливий дефіцит її академічних навичок.

Для подолання цього комплексу проблем, відповідно до аналізу наявних програм підготовки до школи, які пропонуються дітям із РАС у Британії, потрібна спеціалізована допомога. Тому в Британії діти із ООП навчаються у загальноосвітніх школах, загальноосвітніх школах із ресурсним забезпеченням, у спеціальних класах загальноосвітніх шкіл та у спеціальних школах, як державних, так і приватних. До групи дітей з ООП включені учні, які мають специфічні труднощі із засвоєнням навчального матеріалу, розладами аутистичного спектра, мовленнєві та комунікативні проблеми, поведінкові порушення та особливості розвитку уваги, порушення опорно-рухового апарату. У Британії існує безліч шкіл, які допоможуть дітям із цими особливостями навчатися та соціалізуватися, наприклад, Abingdon House School (Лондон) – невелика приватна школа спільного навчання, розрахована на 60 учнів від 5 до 13 років. Оскільки школа спеціалізується на роботі з дітьми, які мають труднощі у навчанні (дислексію, особливі мовленнєві потреби та інші особливості), уроки проводяться у невеликих класах із вчителями, помічниками вчителів, терапевтами у сфері мовлення та відповідно підготовленим персоналом; FAIRLY HOUSE (Лондон) – приватна школа для хлопчиків та дівчаток віком від 5 до 16 років, які мають особливі труднощі у навчанні (дислексію та дисфазію). Це школа, де всі діти розуміють один одного, оскільки мають схожі труднощі. Вперше зазнавши успіху та радості навчальних досягнень, які обов'язково чекають на них у школі, діти можуть відновити свою самооцінку та впевненість; BLOSSOM HOUSE SCHOOL (Лондон) – приватна спеціалізована денна школа для дітей віком від 3 до 19 років з труднощами розвитку мови та спілкування. Усі класи багатофункціональні та відповідають Національній навчальній програмі. Мовленнєві, фізіо- та ерготерапевти і вчителі проводять спільну роботу у класі. У школи в центрі Лондона є кампус для учнів віком від 3 до 8 років і ясла для дітей віком до 3 років; THE RAINBOW SCHOOL FOR CHILDREN WITH AUTISM (Лондон) – приватна спеціальна незалежна денна школа для дітей віком від 4 до 11 років. Ця школа використовує програми ABA/VB (Applied Behavior Analysis and Verbal Behavior) та пропонує широкий і збалансований навчальний план, приділяючи особливу увагу розвитку функціональної комунікації; PARAYHOUSE SCHOOL (Лондон – Фулхем) – приватна денна школа для учнів віком від 7 до 16 років. Навчальна програма ґрунтується на традиційних предметах, але орієнтована на спеціалізовані методи вирішення труднощів у навчанні та особливостей розвитку інтелекту. Мета школи полягає в тому, щоб спонукати дітей розвивати свій потенціал для можливого переходу до основної освітньої системи. Комп'ютерна грамотність є важливим та основним предметом. Школа має освітні програми для дітей із синдромом Дауна, епілепсією та функціональними труднощами [2, с. 516].

Щодо програми допомоги дітям із РАС під час підготовки до школи в англomовних країнах Європи загалом, враховуючи складність та широкий спектр проблем, з якими стикаються діти із РАС у реальних або спеціально змодельованих умовах шкільного навчання, спеціально навчені фахівці будують свою роботу в кількох напрямках, а саме: формування у дитини нових стереотипів поведінки, допомога у разі тривожності та певних поведінкових проявів, соціалізація, підвищення її незалежності та самостійності. Така робота проводиться, зокрема, у традиційних групах підготовки до школи, у яких діти з РАС навчаються разом із дітьми, які мають типовий рівень розвитку.

Таким чином, для підготовки та адаптації до школи дітей із РАС в англomовних країнах частіше використовуються методики загальноосвітньої школи та закладу дошкільної освіти, але застосовуються і специфічні методи навчання (зокрема, поведінкові техніки), а також спеціально організоване середовище (візуальні опори тощо). Існує ще один варіант допомоги за наявності освітніх труднощів. Дитині може бути надано додатковий рік, протягом якого вона продовжує відвідувати спеціалізований дитячий садок, так зване «продовжене дитинство». Незважаючи на суперечливі дані про доцільність такого прийому, дослідники сходяться в тому, що більш пізній вступ до школи дає дитині із ООП деякі переваги в перший рік навчання, після чого відмінності між дітьми, що прийшли до школи в різному віці, згладжуються. Якщо ж ідеться про дітей із РАС та особливостями інтелектуального розвитку, варто зазначити, що саме в перших класах для них найважливішим завданням стає не стільки засвоєння програми, як адаптація та соціалізація [8, с. 40].

Якщо проаналізувати особливості допомоги та навчання дітей з ООП у США, то зазначимо, що існує Head Start – програма допомоги сім'ям, у межах якої проводяться групові заняття з дітьми від 0 до 5 років, у результаті яких діти приходять до школи добре підготовленими до навчання. Батьків навчають займатися із дітьми вдома, наприклад, за програмою «сімейна математика», в межах якої фахівці вчать батьків максимально використовувати побут та сімейні рутини для розвитку математичних уявлень, окрім того, програма надає підтримку сім'ям та медичну допомогу дітям. «Head Start» охоче приймає дітей зі складними порушеннями розвитку (комбінованими), консультанти програми створили для них бібліотеку навчальних матеріалів. Діти 3-х років із РАС, які займалися за програмою «Head Start», показували не лише досягнення в читанні, підготовці до письма та математики, порівняно з однолітками, які мають типовий розвиток, а й більш високі результати у соціальному та емоційному розвитку [8, с. 49].

Наступна програма, на яку потрібно звернути увагу, – це «Boston Universal Pre-K», програма підготовки до школи дітей з 4 років. Програма розрахована на один навчальний рік і передбачає розвиток мови, засвоєння грамоти, первинних математичних уявлень, розвиток навичок самоорганізації та соціальних навичок.

У штаті Кентуккі (США) діє програма літньої підготовки до школи. Спеціальна робота протягом 1–1,5 місяця підвищує соціальну та емоційну готовність до школи дітей із ООП. Існують специфічні програми для роботи з дітьми із РАС, наприклад, «TeachTown» є навчальною програмою з використанням комп'ютерних ігор, що використовує поведінкові техніки. Робота спрямована на розвиток розуміння мови, соціального пізнання, самообслуговування, уваги, пам'яті, мовленнєвого та слухового розвитку, ранніх академічних навичок. Спеціальний розділ програми розрахований на дітей від 4 до 15 років («TeachTown social») для розвитку соціальних навичок. Діти навчаються слухати вчителя, грати за правилами, чекати своєї черги, говорити тихо, поважати особистий простір іншого тощо. Також існують програми адаптації до умов навчального закладу дітей із РАС, які вже досягли п'ятирічного віку та розпочали навчання. Тут не йдеться про підготовку до школи, хоча завдання є подібними, як перед вступом до школи. «ASD Nest Programme» призначена для школярів із РАС. Вона була створена як модель початкової школи, але поступово поширила свій вплив і на старших дітей, зараз застосовується також у середній школі. У межах моделі реалізується інклюзивне навчання дітей із РАС та їхніх однолітків, які не мають порушень розвитку. В середині загальної сітки занять створюється терапевтичне середовище, що полегшує для такої категорії дітей участь у пропонуваному видах діяльності. Класи «Nest» працюють за стандартною програмою, але за спеціальними методиками навчання. Для всіх учнів використовуються зорові опори, зокрема, візуальні розклади. Приміщення не перевантажене сенсорними стимулами, простір чітко організований та стабільний і має передбачені відповідні зони відпочинку [10, с. 163].

Щодо розвитку інклюзії в інших країнах світу, то варто зупинитись на досвіді Австралії. Австралійська програма «Aspect» призначена для учнів початкових класів і створена для допомоги в адаптації до шкільної ситуації. Спеціальне навчання поєднане зі стратегіями підготовки до переходу на інклюзивні навчальні ситуації. Класи «Aspect» діють у рамках загальноосвітньої школи. У них навчаються по 5–6 учнів, працюють спеціально підготовлені вчителі, а середовище особливим чином організоване. Програма розробляється індивідуально для кож-

ного учня, у ній головний акцент робиться на розвиток комунікації та розуміння соціально-емоційних стосунків [10, с. 191].

Аналізуючи отримані дані закордонних та вітчизняних вчених і дослідників, а також практичний досвід психолого-педагогічних фахівців, можемо зробити висновок, що багато програм, які діють в інших країнах світу, використовуються і в наших навчальних закладах. Водночас пряме їх перенесення (копіювання) в українську систему освіти може бути не досить ефективним і потребує модифікації та адаптації світових психолого-педагогічних програм і методів. Так, наприклад, програма літніх сімейних таборів може бути активно реалізована в умовах нової української школи та профінансована на державному рівні. Перспективною є організація програм підготовки, які здійснює загальноосвітній заклад з інклюзивною формою навчання і готується прийняти дитину із РАС або яка має особливості інтелектуального розвитку, наприклад, як у програмах «Аспект» і «Nest».

Аналізуючи досвід закордонних науковців та практиків щодо впровадження інклюзивного навчання в освітній простір, варто зазначити низку причин, які впливають на організацію інклюзивного навчання нині у системі освітніх установ України. Насамперед це причини економічного та управлінського характеру: відсутність повноцінного управлінського механізму для належної соціальної адаптації в освітньому середовищі дітей з ООП, особливо під час переходу до наступних ланок освіти [7, с. 188].

До причин педагогічного характеру належать: недостатня забезпеченість процесу соціальної адаптації інклюзивними засобами; незадовільний рівень підготовки педагогічних працівників усіх рівнів освіти.

До причин психологічного характеру належать: часте небажання інших батьків залишати дітей з типовим розвитком у класі з інклюзивною формою навчання, відсутність кадрів для забезпечення потреб та можливостей дитини з особливими потребами; нерозуміння зі сторони суспільства особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Також наявні причини соціально-економічного характеру; наявність та доступність для родини, у якій виховується дитина з ООП, належної допомоги зі сторони фахівців на ранньому етапі появи такої дитини (з народження); освітня установа не має достатнього фінансування для переобладнання кабінетів та перепідготовки кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами тощо [5, с. 117].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, ми бачимо, що поняття «інклюзія» у розумінні закордонних фахівців є комплексним та має включати можливість отримання дитиною з ООП як академічних, так і соціальних, педагогічних, психологічних та поведінкових компонентів. Недостатнє фінансування, незабезпеченість висококваліфікованими кадрами та наступність між освітніми ланками під час навчання такої дитини стає перешкодою для успішної реалізації інклюзивного навчання в нашій країні.

Водночас не можна забувати, що процес розвитку дитини із ООП, як і процес включення дитини в освітній процес, перестав бути простим і одностороннім. Спеціалізованої допомоги потребує не лише сама дитина, але і заклад освіти, в якому вона навчається, а також сім'я. Ці питання потребують подальшого дослідження у сфері надання якісної послуги інклюзивного навчання для дітей із ООП у закладах освіти нашої країни.

Література:

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць. № 6(8). Київ : Університет «Україна», 2009. С. 17–18.
2. Боряк О., Дегтяренко Т. До питання інтеграції школярів із розладами аутистичного спектра в загальноосвітній навчальний простір. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2021. № 2 (106). С. 505–516.
3. 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.
4. Бут Т., Ейнскоу М. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл. Київ : Плеяди, 2015. 190 с.
5. Губарь О. Рівень сформованості інклюзивної культури суспільства в сучасних умовах. *Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни* : матеріали IX Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ, 2023. С. 117–121.

6. Даниєлс Елен Р. і Стаффорд Кей. Залучення дітей з особливими потребами до системи загально-освітніх класів. Львів : ТОВ. «Надія», 2002. С. 23.
7. Інвалідність та суспільство : навчальний посібник / Л. Байда, О. Красюкова-Енс, В. Азін та ін. ; за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. Київ : Київський університет, 2011. 188 с.
8. Левицька Я. Особливе навчання. Як це відбувається за кордоном? *Директор школи. Шкільний світ*. 2017. № 8. С. 40–49.
9. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ МОН № 912 від 01.10.10 року.
10. Schneider B.H., Woodburn S., del Toro M.D.P.S., Udvari S.J. Cultural and gender differences in the implications of competition for early adolescent friendship. *Merrill-Palmer Quarterl.* 2005. Vol. 51 (2). P. 163–191.
11. Deno E.N. Spezial Education as Developmental Capital. *Exceptional Children*, 1970. № 37, 229–237.

References:

1. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: zbirnyk naukovykh prats (2009) [Topical problems of the education and training of people with special needs: collection of scientific works]. № 6(8). Kyiv: Universytet «Ukraina», S. 17–18 [in Ukrainian].
2. Boriak, O., & Dehtiarenko, T. (2021). Do pytannia intehratsii shkoliariv iz rozladamy autystychnoho spektru v zahalnoosvitnii navchalnyi prostir [Topical problems of the education and training of people with special needs: collection of scientific works]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi un-t im. A.S. Makarenka. Sumy: SumDPU im. A.S. Makarenka, 2 (106), 505–516 [in Ukrainian].
3. Boichenko, M.A. (2017). Osoblyvosti nadannia pedahohichnoi pidtrymky dvichi vyniatkovym uchniam u SSHA, Kanadi ta Velykii Brytanii [Features of the providing of pedagogical support twice exceptional pupils in the USA, Canada and Great Britain]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 11, 54–59 [in Ukrainian].
4. But, T., & Einskou, M. (2015). *Indeks inkliuzii: rozvytok navchannia ta uchasti v zhyttiedialnosti shkil* [Index of the inclusion: development of the education and participation in the life activities of schools]. Kyiv: Pleiady, 190 s. [in Ukrainian].
5. Hubar, O. (2023). Riven sformovanosti inkliuzyvnoi kultury suspilstva v suchasnykh umovakh [The level of the formation of the inclusive culture of the society in the modern conditions]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh myru i viiny: Materialy IX Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykholohii*. Kyiv. S. 117–121 [in Ukrainian].
6. Daniels, Elen R., & Stafford, Kei. (2002). *Zaluchennia ditei z osoblyvymy potrebamy do systemy zahalnoosvitnikh klasiv* [Involvement of children with special needs to the system of the comprehensive classes]. Lviv: Tov. «Nadiia». S. 23 [in Ukrainian].
7. *Invalidnist ta suspilstvo: navchalnyi posibnyk* (2011) [Individuality and the society: study guide]. / L. Baida, O. Krasiukova-Ens, V. Azin ta in.; za zah. red. L. Baidy, O. Krasiukovoi-Ens. Kyiv: Kyivskiy universytet. 188 s. [in Ukrainian].
8. Levytska, Ya. (2017). Osoblyve navchannia. Yak tse vidbuvaietsia za kordonom? [Special education. How it happened abroad?]. *Dyirektor shkoly. Shkilnyi svit*, 8, 40–49 [in Ukrainian].
9. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku inkliuzyvnoho navchannia. [About adoption of the Conception of the inclusive education]. Nakaz MON № 912 vid 01.10.10 roku [in Ukrainian].
10. Schneider, B.H., Woodburn S., del Toro M.D.P.S., & Udvari S.J. (2005). Cultural and gender differences in the implications of competition for early adolescent friendship. *Merrill-Palmer Quarterl.*, 51 (2), 163–191 [in English].
11. Deno, E.N. (1970). Spezial Education as Developmental Capital. *Exceptional Children*, № 37, 229–237 [in English].