

**ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

**Кафедра спортивної медицини, здоров'я людини**

**Гузій О.В.**

**СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

**Для студентів спеціальність 8.01020301 «здоров'я людини»**

**ЗАТВЕРДЖЕНО**

**На засіданні кафедри спортивної медицини,**

**здоров'я людини**

**29 серпня 2018р. протокол №1**

**Зав. Каф. О.І.Шиян**

## Лекція №2

Тема: Становлення інклюзивної освіти в Україні.

План.

1. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи.
2. Прозорість кордонів між спеціальною та загальною освітою.
3. Напрямок України про доступну освіту дітей з особливими потребами.

Використані джерела:

1. [Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи](#) /Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія.- К.: Педагогічна думка, 2007 р. – 458 с.
2. [Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти](#) / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.
3. [Відкрите досє з інклюзивної освіти. За матеріалами ЮНЕСКО](#) /Витяг
4. [Ворон М.В., Найда Ю.М. Інклюзивна освіта: українські реалії](#)/журнал «Підручник для директора», видавництво «Плеяди», червень, 2006.
5. [Даниленко Л.І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій](#) / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.
6. [Таранченко О.М., Найда Ю.М. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально–виховного процесу](#) /Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.
7. [Пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку.](#) Слободянюк Н.Г., Софій Н.З., Найда Ю.М. Пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з особливостями

психофізичного розвитку / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.

8. [Таранченко О.М., Найда Ю.М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання.](#) / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.
9. [Колупаєва А.А., Найда Ю.М. Здійснення процесу оцінки та розробки індивідуального навчального плану/](#) Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.
10. Приступа Є. Н. Інклюзивне фізичне виховання школярів 1–3 груп здоров'я / Приступа Є. Н., Петришин Ю. В., Боднар І. Р. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 1. – С. 62–67.
11. [Єфімова С.М. Налагодження партнерських стосунків з родинами](#) / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.

Останніми десятиліттями у більшості країн Західної, а тепер і Центральної Європи, відбуваються докорінні зміни у законодавстві, розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Західноєвропейські системи загальної середньої освіти, незважаючи на різноманітність типів і рівнів навчальних закладів, які опікуються освітою, в тому числі й школярів з особливими освітніми потребами, є ключовими елементами сучасної європейської моделі соціального устрою, яка виявляється привабливою для країн, що позбулися тоталітарних режимів, наразі й для України, з огляду на

завдання та перспективи розв'язання назрілих педагогічних і соціальних проблем.

В передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ ст. відбувалася перебудова спеціальної освіти. Зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначено як основну форму здобуття освіти неповносправними.

Серед європейських країн Італія посідає чільне місце у впровадженні ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, оскільки однією з перших визнала інтегративне та інклюзивне навчання найприйнятнішою для неповносправних дітей формою здобуття освіти.

За визначенням директора Департаменту Національних досліджень у галузі освітніх інновацій в Італії Р. Tortora, «Італія у цьому відношенні стала лабораторією для всього світу, оскільки саме латинська культура зорієнтована на визнання автономності та гідності кожної людини». Освітню реформу в країні, яку було проведено у 1972 р., ініціював громадський рух «Демократична психіатрія».

Метою цього громадського об'єднання було досягнення прогресивних змін у психіатричних лікувальних установах, усунення відособлення та ізоляції соціально не небезпечних осіб з порушеною психікою, які стали в'язнями ізольованих закладів.

Під тиском громадськості у 1971 р. в Італії був ухвалений новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначив статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами в розвитку, забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку. Як зазначає Vanathy Bela, «...закон затвердив зміни, що наступили у житті, оскільки цього вимагав час».

У 1977 р. були розроблені додатки до «Закону про освіту», які визначали, що діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу домівки та навчатися у класах разом зі своїми однолітками; наповнюваність класів не може перевищувати 20 учнів; у такому класі можуть навчатися не більше 2 дітей з порушеннями; спеціальні класи в масових школах анулюються; школярі з

особливими освітніми потребами мають бути забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, які працюють з ними за узгодженими програмами; у класах із сумісним навчанням мають працювати спеціальні педагоги разом з учителями.

В оновленому «Законі про освіту» 1992 р., у розділі про навчання дітей з особливими потребами, серед пріоритетів визначено: роботу щодо взаємодії шкіл з установами різного підпорядкування з метою надання всебічної допомоги школярам з особливими освітніми потребами різнопрофільними фахівцями, які мають працювати узгоджено та в тісному контакті; залучення батьків до процесу навчання дітей з особливостями розвитку тощо.

Асистенти вчителів спільно з педагогом складають індивідуальні навчальні плани для кожного учня з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням його навчальних потреб, в т. ч. з корекційно-реабілітаційної допомоги, яка в окремих випадках надається поза межами школи – в центрах медико-соціальної реабілітації.

Корисним видається досвід й іншої європейської держави – Австрії. В цій країні функціонувала добре налагоджена система спеціальної освіти, до складу якої входили спеціальні школи для дітей з порушеннями зору та слуху, порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними вадами, емоційно-вольовими розладами та комплексними порушеннями розвитку.

Як зазначає відомий австрійський вчений у цій галузі Х.Волкер, з кінця 40-х до початку 80-х років ця система ставала дедалі більш диференційованою та сегрегаційною. Однак, вже у 80-х роках почали організовуватися громадські співтовариства, до яких входили батьки дітей з особливостями розвитку, вчителі, працівники різних медичних та освітянських закладів, які керувалися ідеями рівноправності, в тому числі, і в здобутті освіти.

Ці громадські організації виникали стихійно в різних провінціях, однак, у 1983 р. вони об'єдналися в єдину спільноту і звернулися до Міністерства освіти з пропозиціями щодо проведення експерименту з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Міністерство освіти Австрії підтримало цю ідею, виділило кошти та створило робочу групу, яка мала проводити ці експериментальні дослідження. До складу цієї групи увійшли науковці, які працювали в галузі масової та спеціальної освіти, адміністратори та педагоги масових і спеціальних шкіл, фахівці служб допомоги дітям з порушеннями розвитку та представники громадських організацій із числа батьків.

Розроблена експериментальна програма передбачала апробацію чотирьох моделей інтегрованого навчання, зокрема: інтегровані класи.

У класі навчалось 20 учнів, четверо з яких мали особливі освітні потреби. Навчання проводили 2 педагоги, один з яких був учителем спеціальної школи. Для дітей з особливостями розвитку розроблялася індивідуальна навчальна програма, яка передбачала надання психолого-педагогічної допомоги; взаємодіючі класи.

Ця модель передбачала, що учні зі спеціальної школи та їхні однолітки з масової школи братимуть участь у спільних заходах, спілкуватимуться під час позакласної роботи тощо, однак, весь навчальний час проводитимуть окремо.

Малокомплектні класи передбачали наявність спеціального класу в масовій школі у складі 6-11 учнів. Переважно ці класи склалися з учнів із затримкою у розвитку пізнавальних процесів. Навчання таких школярів відбувалося за програмою масової початкової чотирирічної школи, однак, термін навчання подовжувався до шести років.

У 1991 р. Австрійський Центр експериментальної освіти та шкільного розвитку провів оцінювання всіх чотирьох експериментальних моделей. На думку експертів, найбільш дієвою моделлю стали інтегровані класи; модель із залученням шкільних консультантів найкраще зарекомендувала себе у сільській місцевості; не підтвердили очікувань взаємодіючі та малокомплектні класи, від організації яких згодом взагалі відмовилися.

В цілому, проведений експеримент з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку було оцінено як успішний, такий, що дав поштовх до функціонування в країні 290 інтегрованих класів, 24 взаємодіючих

класів, а також запровадження посад спеціальних педагогів (понад 3200 ставок), які працюють шкільними консультантами.

Одним із наслідків проведення науково-пошукового експерименту державного значення стало прийняття Австрією у 1993 р. «Закону про освіту», у якому законодавчо визнано право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини, регламентовано функціонування спеціальних та інклюзивних закладів. На сьогодні у спеціальних закладах країни навчаються лише діти зі значними порушеннями слуху, зору та інтелекту.

В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах і координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу.

Спеціалісти цих центрів діагностують дітей, консультують вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам і батькам учнів з порушеннями розвитку, проводять семінари та тренінги з підвищення кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо.

Психолого-педагогічну підтримку, в тому числі і певні корекційно-реабілітаційні послуги, учням з особливими потребами у школах надають спеціальні педагоги, які, переважно, є штатними працівниками цих закладів. Спеціальні педагоги мають функціональні обов'язки, які визначаються потребами школярів з обмеженими можливостями здоров'я.

Ці фахівці можуть бути асистентами вчителів, зокрема учителів-предметників, консультантами педагогів і батьків. У класі на них покладається відповідальність за навчання учнів з особливостями розвитку, яка поділяється разом з учителем класу. Тимчасову підтримку учням з особливими потребами можуть надавати профільні фахівці з медичних і медико-соціальних закладів.

Цікавий досвід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має Бельгія. У цій країні правовою основою освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я є «Закон про спеціальну освіту», ухвалений у 1970 р. Суттєві зміни до

нього було внесено Декретом Уряду від 28 липня 1978 р. Закон визначає основні положення здобуття освіти неповносправними у світлі загального реформування системи освіти, серед яких і право батьків на вибір освітнього закладу для своєї дитини.

У Бельгії функціонують 8 типів спеціальних закладів: для дітей з легким ступенем розумової відсталості, з середнім і важким, з емоційно-вольовими порушеннями та розладами поведінки, з фізичними розладами, з порушеннями зору та слуху, із соматичними захворюваннями, з труднощами у навчанні.

Після проходження дітьми з порушеннями розвитку ретельного психолого-медико-соціально-педагогічного обстеження, яке відбувається в ПМС-центрах (психолого-медико-соціальних центрах), складається загальний висновок і надаються рекомендації стосовно майбутнього навчання дитини.

Батьки (опікуни) дитини беруть активну участь в обговоренні результатів та ухваленні кінцевого рішення щодо вибору освітнього закладу – масового чи спеціального.

ПМС-центри функціонують у системі масової та спеціальної освіти. Їх робота зосереджена на наданні допомоги школам, батькам і дітям з особливими освітніми потребами. Допомога спеціалістів ПМС-центрів школам полягає у визначенні освітнього маршруту дитини з особливими потребами (переведення її з одного закладу до іншого, з нижчого освітнього рівня на вищий), у складанні індивідуальних планів навчання, у проведенні корекційної роботи тощо.

Фахівці ПМС-центрів вичерпно інформують батьків щодо надання освітніх, медичних і соціальних послуг дітям з особливостями розвитку в системі спеціальної та загальної освіти, допомагають у прийнятті рішень стосовно перебування їхньої дитини в тому чи іншому навчальному закладі, допомагають в одержанні різних видів медичної та соціальної допомоги. Законодавчі освітні акти Бельгії передбачають певну свободу в організації освітніх закладів: *муніципальні освітні заклади*, фінансове забезпечення яких відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування; *громадські освітні заклади*, які утримуються громадськими фондами; *приватні заклади*, фінансове утримання яких беруть на



себе приватні особи та громадські організації, в тому числі і релігійні.

Бельгійський «Закон про спеціальну освіту» законодавчо затвердив усунення бар'єрів між спеціальною та загальною системами освіти, передбачивши експериментально апробовані моделі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками:

- ❖ школярі з порушеннями розвитку навчаються в масових школах, а психолого-медико-соціальний супровід їм забезпечують фахівці ПМС-центрів;
- ❖ учні з порушеннями відвідують заняття із загальноосвітніх предметів у масовій школі, а спеціальні, додаткові або корекційні заняття – у спеціальній школі;
- ❖ учні з порушеннями розвитку певний час навчального року навчаються у масовій школі.

Закон передбачає: безкоштовне обов'язкове навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (з 6 до 18 років) терміном 12 років, хоча за певних обставин він може бути подовжений; географічну доступність та наявність в кожному районі країни всіх типів спеціальних шкіл.

Цей план складається з детального опису особливостей і потреб дитини, з визначення додаткової допомоги, яку вона має одержувати (в тому числі, хто її надаватиме, як часто та де саме).

У Бельгії функціонують служби різного підпорядкування (Міністерств охорони здоров'я, соціального забезпечення), які, в разі необхідності, надають додаткові спеціальні послуги дітям з обмеженими можливостями здоров'я та сім'ям, в яких вони проживають.

У школах з інклюзивним навчанням спеціальні педагоги працюють як у штаті засаду, так і запрошуються за угодами зі спеціальних шкіл. На перших етапах навчання спеціальні педагоги проводять індивідуальні заняття з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, надалі до обов'язків спеціального педагога входить ознайомлення вчителя з проблемами дитини, залучення його до роботи із використанням певних методів і прийомів навчання, надання

консультацій.

Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл дає можливість використовувати відповідні досвід та знання, а також усувати бар'єри між спеціальною та загальною освітою. Діти з особливостями розвитку, які були переведені зі спеціальних шкіл, упродовж першого року навчання одержують необхідну спеціальну допомогу (далі ця допомога надається індивідуально та за потреби).

Адміністративні органи несуть повну фінансову та організаційну відповідальність за кожного інтегрованого учня і сприяють задоволенню його особливих потреб.

Свій шлях у проведенні кардинальних освітніх реформ пройшла й Голландія. Цю країну з-поміж інших європейських держав вирізняє своєрідність розвитку системи спеціальної освіти. Її поступ характеризується логікою побудови і відсутністю неапробованих варіантів навчання.

Зауважимо, що наприкінці 40-х років у Голландії спостерігалось значне зростання кількості спеціальних закладів, кількості дітей в системі спеціальної освіти та збільшення типів спеціальних шкіл.

Кількість учнів, які потребували додаткових освітніх послуг і мали особливі навчальні потреби, в період з 1948 по 1997 рр. збільшилася вп'ятеро (з 24000 у 1948 р. – до 120000 – у 1997 р.). Серед них виокремилася чисельна група дітей, які не мали значних порушень розвитку і за умови надання відповідної допомоги могли здобувати освіту у масових навчальних закладах.

Дослідження голландських вчених свідчать, що до 60-х років ХХ ст. освітня політика країни була спрямована на підтримку дітей з особливостями психофізичного розвитку лише у спеціальних школах. Ця одностороння орієнтація підтримувала розподіл освітньої системи: масові школи з відсутністю адекватної допомоги дітям з порушеним розвитком, з одного боку, спеціальні школи для цих дітей – з другого.

Вчені зазначають, що цей поділ призвів до виникнення низки проблем:

- масові школи певною мірою знімали з себе відповідальність за дітей з

особливими освітніми потребами, наполягаючи на їхньому навчанні у спеціальних закладах;

- певна частина учнів масових шкіл, у яких не визначалися помітні психофізичні зрушення, теж потребували спеціальних умов і допомоги;
- існування спеціальних шкіл для дітей з проблемами в розвитку провокувало негативну тенденцію у суспільстві щодо ізоляції осіб з девіантною поведінкою;
- функціонування закладів сегрегативного типу не відповідало ідеям рівноправності між людьми;
- спеціальна освіта могла стати інструментом, який сприяє сегрегативним суспільним установкам.

Зважаючи на визначені проблеми і намагаючись їх вирішити шляхом розробки інноваційних моделей навчання, було розпочато проведення експерименту щодо залучення дітей з порушеннями розвитку в масовій школі м. Амстердама.

Окрім здорових дітей з мікрорайону, в якому знаходилася школа, 35% контингенту закладу складали учні з особливими потребами, які направлялися упродовж року з інших шкіл міста. Цю школу визначили як альтернативу спеціальному закладові.

Школа мала 12 класів по 40 учнів, не одержувала ніякої додаткової (фінансової, навчально-методичної чи кадрової) підтримки. Педагогічний колектив поділяв ідею, що за рахунок самовідданої праці та ентузіазму вчителів, батьків можливо досягти певних успіхів у сумісному навчанні, керуючись принципами рівноправності та безбар'єрності.

Однак, проведене через певний час оцінювання навчальних знань, умінь і навичок продемонструвало невідповідність одержаних знань потенційним можливостям як учнів з особливостями психофізичного розвитку, так і здорових школярів.

Варто зауважити, що паралельно з реалізацією цього експерименту у Голландії проводилися наукові дослідження, які виявили: 20% учнів масових шкіл

потребують додаткової спеціальної допомоги, оскільки, хоч і не мають визначених психофізичних порушень, вирізняються з-поміж однолітків певними особливостями.

Саме для цих дітей, були створені «служби шкільного консультування», до складу яких входили психологи, спеціальні педагоги, соціальні працівники, шкільні методисти.

Спеціалісти цих служб проводили обстеження дітей, корекційну роботу в позаурочний час, просвітницьку роботу серед батьків, надавали консультаційні послуги. Так почала функціонувати система внутрішньої підтримки дітей з особливими потребами в масових навчальних закладах.

У 1991 р. голландським урядом було схвалено освітній проект «Внутрішня підтримка» щодо створення і функціонування відповідних шкільних служб. Цей проект спрямовувався на вирішення проблем дітей з особливостями розвитку, які перебували у масових навчальних закладах. В ньому зазначалося, що школа має чітко визначити, яким дітям необхідна психолого-педагогічна підтримка, як вона забезпечуватиметься, хто нестиме відповідальність за її здійснення, як будуть задіяні батьки, як плануватиметься і здійснюватиметься корекційна робота, як буде проводитися оцінювання навчальних досягнень учнів, визначення рівня їхніх життєвих компетенцій тощо.

Перший чотирирічний досвід роботи засвідчив, що 93% вчителів масових шкіл підтримали функціонування служб внутрішньої допомоги і вказали на необхідність введення посади координатора корекційної роботи.

Активно досліджуючи проблеми загальної і спеціальної освіти, голландські вчені визначили основні з них:

- система загальної освіти в цілому має обмежені знання про методики та методи, які використовуються у спеціальній освіті. Водночас, у спеціальній освіті недостатньо інформації про інновації, які запроваджуються в загальноосвітній школі;
- одноаспектність взаємодії, контакти між масовими і спеціальними закладами обмежуються переведенням учнів з одного закладу до іншого;

- тенденції, які виникають у масових школах, – позбутися учнів з проблемами, переводячи їх у спеціальні заклади;
- відчуття певної переваги, яке мають фахівці спеціальної освіти по відношенню до навчання в масових закладах, оскільки вважають, що спеціальна освіта зі своїми методами та атмосферою в цілому є більш прийнятна для дітей з особливостями розвитку;
- фінансування додаткових витрат, що потребує навчання учнів з проблемами в розвитку відбувається лише в системі спеціальної освіти.

Проведені дослідження дали підстави Міністерству освіти Голландії для започаткування національного проекту «Крок за кроком до школи» («Weer Samen Naar School»).

Стратегічні плани полягали у зближенні систем загальної та спеціальної освіти, яке мало пройти кілька етапів. На першому етапі, зважаючи на те, що найбільша кількість учнів з особливими освітніми потребами перебуває у спеціальних закладах для дітей з труднощами у навчанні та легкою розумовою відсталістю, було запропоновано масовим і спеціальним школам знайти собі партнерів для взаємодії та вироблення загальної стратегії навчання учнів з проблемами.

Досить успішні результати проведення цього проекту зумовили ухвалення у 1994 р. Закону «Крок за кроком до школи», який засвідчив, що всі масові та спеціальні школи для дітей з легкою розумовою відсталістю та труднощами у навчанні мають взаємодіяти в наданні якісної освіти учням з особливими освітніми потребами, використовуючи спільні кадрові, навчально-методичні та інші ресурсні можливості.

Прийнятий закон забезпечив покращення умов для одержання освіти учнями з порушеннями розвитку в масових школах на основі внесення змін у систему фінансування їхнього навчання.

Наразі в Голландії у системі спеціальної освіти функціонують спеціальні заклади для глухих і слабочуючих дітей, для дітей з важкими порушеннями мовлення, зору, порушеннями опорно-рухового апарату, хронічними

захворюваннями, легкою та тяжкою розумовою відсталістю, порушеннями поведінки, з проблемами в навчанні, з комплексними дефектами. 70% від загальної кількості школярів, які перебувають в системі спеціальної освіти – це діти з розумовою відсталістю та труднощами у навчанні.

Батькам надається право вибору освітнього закладу для своєї дитини, однак, відбувається це після ретельного обстеження дитини спеціалістами та визначення її соціальних і навчальних потреб.

Шведська модель інклюзивної освіти заслуговує на увагу й досвід інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у Швеції.

Так, зокрема, у цій країні з демократичним устроєм, що ратифікувала всі міжнародні угоди щодо здобуття освіти неповносправними, Міністерством освіти у 1980 р. було затверджено нормативно-правовий документ під назвою Навчальний План, який означив новий стратегічний напрям освітньої політики держави.

Учням з особливостями психофізичного розвитку надали можливість навчатися в масових закладах, створивши для цього відповідні умови. Так, з 1986 р. у країні розформовані спеціальні школи для дітей з порушеннями зору. Всі діти з ослабленим зором навчаються у школах за місцем проживання, а необхідну допомогу отримують у Національному медичному центрі та його філіях.

У 1989 р. було ухвалено новий «Закон про середню освіту», у якому інклюзивне навчання визначено основною формою здобуття освіти неповносправними. Значно збільшивши фінансування масових шкіл, де навчалися учні з особливостями розвитку, уряд підтримав законодавчі ініціативи. У цей період був затверджений новий освітній стандарт, який визначав обов'язковий обсяг знань для учнів, котрі закінчили 5 та 9 класи. Це дало педагогам змогу працювати зі школярами з особливими освітніми потребами за індивідуальними навчальними планами, розробленими з урахуванням їхніх можливостей і потреб.

Принагідно зазначити, що з 1995 р. у країні функціонує лише чотири типи спеціальних шкіл: для дітей з помірною розумовою відсталістю, з легкою розумовою відсталістю, з труднощами в навчанні та для дітей з комплексними

порушеннями.

Сучасні тенденції у шведській освіті визначають курс на повне розформування спеціальних шкіл і створення на їх базі ресурсних центрів.

Шведська модель психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами передбачає використання спеціальної допомоги як позашкільних служб, так і фахівців, які працюють за угодами в навчальних закладах, зокрема, асистентів педагога.

Шведське Агентство Спеціальної Освіти, підпорядковане Міністерству освіти країни, відповідальне за надання підтримки сім'ям дітей з особливостями розвитку та освітнім закладам, де вони навчаються. Радники цих агентств опікуються дітьми з особливими освітніми потребами, допомагаючи муніципальним органам влади забезпечити всі умови для навчання таких школярів, враховуючи проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів та асистентів педагогів, батьків та всіх фахівців, які задіяні в цьому процесі.

Варіативність психолого-педагогічного супроводу (досвід Німеччини)

Слід зазначити, що подібне реформування освітньої галузі відбулося в Німеччині, де на початку 70-х років, завдяки діяльності громадської батьківської організації «Життєва допомога», Міністерством у справах освіти, релігії і культури були ухвалені нормативно-правові акти, які засвідчили, що кожна дитина з обмеженими можливостями має право на вибір навчального закладу, має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, залучена до педагогічного процесу, незалежно від ступеня складності захворювання.

У вирішенні питань психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання Німеччину з-поміж інших європейських країн вирізняє варіативність його організації, що зумовлена відмінностями у законодавстві Земель.

В окремих Землях освітні нормативно-правові акти передбачають, що школи можуть мати у своєму штаті спеціальних педагогів і фахівців, які надають допомогу дітям з особливими потребами. В окремих випадках спеціальні педагоги виконують функції асистента вчителя, співпрацюючи з педагогами класу.

Психолого-педагогічний супровід забезпечується педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні, хоча форми організації роботи можуть бути різні. Центри надають різнопланову допомогу школярам з особливими освітніми потребами, проводять з ними профорієнтаційну роботу, координують діяльність різнопрофільних фахівців, консультують батьків і вчителів масових та спеціальних шкіл тощо.

Нині у Німеччині, паралельно із системою спеціальних освітніх установ, де перебувають діти, переважно, зі складними порушеннями, функціонують заклади інклюзивного навчання.

Прозорість кордонів між спеціальною та загальною освітою. Аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у країнах Європи свідчить, що у переважній більшості з них інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти людьми з обмеженими можливостями.

Однак, варто зазначити, що діти з особливими освітніми потребами мають змогу здобувати освіту і в спеціальних навчальних закладах, і в закладах масового типу.

У європейських країнах спеціальні заклади функціонують і надають допомогу дітям з обмеженими можливостями здоров'я, однак, вони не є сегрегативними осередками. «Кордони» між спеціальною та загальною освітою прозорі, оскільки країни з демократичним устроєм пропагують цінності громадянського суспільства, яке базується на ідеях рівноправності, толерантності та інклюзії.

Разом з вибором Україною незалежного та демократичного напрямку розвитку суспільства, визнанням нашою державою у 1991 році Конвенції ООН «Про права дитини», посилилася увага до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Так, Конвенція ООН «Про права дитини» зазначає, що «...усі діти мають право на освіту, і, як наслідок цього, право на прогрес».

Характерно, що з розвитком демократичного суспільства, яке гарантує право кожного громадянина на активну участь у житті цього суспільства, приходять нове розуміння понять «інвалідність», «вади розвитку», «інтеграція» тощо. Нині усі вищезгадані терміни щодо дітей поступаються новому – «діти з особливими



освітніми потребами», що однаковою мірою стосується як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенем порушень.

Такий підхід пояснюється тим, що явище «недостатності» або «інвалідності» передбачає втрату або дефіцит фізичної та розумової спроможності – але ж спроможність вчитися безпосередньо залежить не від стану окремих органів або ж їх фізіологічної функціональності, а, радше, від психологічної функціональності.

Таким чином, акцент зсувається від внутрішніх проблем дитини до системи освіти, яка надає підтримку дитині у навчанні, визнає її сильні якості та задовольняє всі її індивідуальні потреби.

В основних законах України про освіту зустрічаються такі терміни як: «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» та «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах».

Один із останніх нормативних документів – наказ Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» – використовує низку термінів: «молодь з інвалідністю», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», а також «діти з особливими освітніми потребами».

Зазначені терміни відображають медичну модель, яка розглядає ваду здоров'я як характеристику особи, що може бути спричинена хворобою, травмою чи станом здоров'я і, відповідно, потребує медичного чи іншого втручання з метою «корекції» відповідної проблеми особи.

Природно, що реакцією суспільства в контексті медичної моделі є забезпечення лікування, реабілітації та соціальної допомоги – такої, як спеціальна освіта і пенсія. Іншими словами – ставиться за мету зробити життя людини з особливими потребами до певної міри «нормальним» шляхом забезпечення їй, зокрема, економічних та освітніх можливостей.

В основних законах України про освіту зустрічаються такі терміни як: «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» та «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах».

Один із останніх нормативних документів – наказ Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» – використовує низку термінів: «молодь з інвалідністю», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», а також «діти з особливими освітніми потребами».

Зазначені терміни відображають медичну модель, яка розглядає ваду здоров'я як характеристику особи, що може бути спричинена хворобою, травмою чи станом здоров'я і, відповідно, потребує медичного чи іншого втручання з метою «корекції» відповідної проблеми особи.

Природно, що реакцією суспільства в контексті медичної моделі є забезпечення лікування, реабілітації та соціальної допомоги – такої, як спеціальна освіта і пенсія. Іншими словами – ставиться за мету зробити життя людини з особливими потребами до певної міри «нормальним» шляхом забезпечення їй, зокрема, економічних та освітніх можливостей.