

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 371.4(4-15)(73)

Арендарук А.О.

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ ТА США

У статті розглядаються особливості трансформації навчального процесу осіб з особливими освітніми потребами – від сегрегативних інституцій до інтегрованих та інклюзивних закладів у країнах Західної Європи (Бельгії, Італії, Німеччині, Великобританії) та США. Стаття висвітлює впровадження інклюзії в цих країнах у 70-80х роках ХХ століття, поступове її удосконалення відповідно до зростаючих наукових уявлень про освіту осіб з особливими освітніми потребами. Автор висвітлює переваги інклюзивної форми навчання в найрозвиненіших країнах світу. В статті особлива увага приділяється актуальним проблемам, які на сьогодні знаходяться в полі зору зарубіжних дефектологів-науковців щодо удосконалення інклюзивної форми навчання в країнах Західної Європи та США. Стаття містить деякі законодавчі документи нової методології спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами за кордоном.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, модернізація спеціальної освіти, інтегроване та інклюзивне навчання.

Сучасний етап соціально-економічної перебудови суспільства та модернізації освіти знаменується актуалізацією проблем щодо усвідомлення нових і розширення усталених завдань та цінностей спеціальної освіти, як в Україні, так і світі. У країнах Західної Європи та Сполучених Штатів Америки ще наприкінці минулого століття відбулися значні трансформації навчального процесу осіб з особливими освітніми потребами – від сегрегативних інституцій до інтегрованих та інклюзивних закладів. Інклюзія поступово посідає паритетне місце у світовій та вітчизняній системі освіти, спираючись на концептуальне підґрунтя, розробку державної інклюзивної політики, системи управління й підтримки національних стратегій освітньої інклюзії, популяризацію ідей інклюзивної освіти.

Історія спеціального навчання в Сполучених Штатах Америки показує, на наш погляд, як можна реалізувати істинно демократичні принципи при навчанні індивідуумів, можливості яких відрізняються від середнього рівня. Перші кроки по організації навчання дітей з особливими освітніми потребами(ООП) в цій країні включали створення шкіл-інтернатів, де діти проживали, отримували освіту і підготовку до життя. Вони обслуговували дітей з обмеженими можливостями в звичайних загальноосвітніх школах. Перші так названі денні класи для глухих учнів були відкриті в Бостоні в 1869 р[1, с.94]. В 1878 р. два подібних класи для дітей з порушеннями поведінки були організовані в Клівленді. В 1896р. денні класи для розумово відсталих учнів відкрились в Провіденсі, штат Род-Айленд. До кінця 19 ст. в більшості штатів стали визнавати необхідність продовження і розширення такої роботи , а також відповідальність держави за дане направлення освіти. В другій половині 20 ст. виник рух за утвердження права на обов'язкову освіту для всіх дітей, незалежно від раси, статі чи наявної проблеми в розвитку. На протязі всієї історії розвитку спеціальної освіти предметом багаточисельних дискусій була диференціація порушень фізичного і/чи психічного здоров'я дітей. У відповідності з федеральним законодавчим Актом про освіту осіб з обмеженими можливостями, діти потребують спеціального навчання, якщо їх проблеми відносяться до однієї з наступних категорій порушення здоров'я: розумова відсталість, порушення слуху, включаючи глухоту; порушення мови, включаючи порушення звуковимови; порушення зору, включаючи сліпоту; серйозні емоційні розлади; ортопедичні недоліки ; травматичні ураження мозку; специфічні труднощі в навчанні: інші захворювання, такі як туберкульоз, патологія серцевої діяльності, епілепсія, діабет.

Найбільш важливі законодавчі акти, які вплинули на розвиток спеціальної освіти, з'явилися на початку 70-х років. Реабілітаційний Акт 1973 року включає розділ, який забороняє дискримінацію осіб з обмеженими можливостями і захищає їх права в області освіти, прийняття на роботу і місця проживання. В 1975 р. був прийнятий Акт про Освіту всіх дітей з обмеженими можливостями. Цей Закон включає наступні основні положення: обстеження учнів при направленні в систему спеціальної освіти у відповідності з їх культурними особливостями; батьки повинні брати участь в обговоренні результатів

обстеження дитини з порушеннями і вирішенні питання про її направлення у відповідний спеціальний заклад; щороку повинні складатись письмові індивідуальні програми навчання, які включають необхідні для спеціальної освіти послуги; діти з обмеженими можливостями повинні навчатись в "найбільш благоприємному оточенні", що потребує від шкіл ряд спеціальних освітніх послуг. В 1986 р. Суспільний закон 99-457 ввів поправки про надання освітніх послуг дітям з обмеженими можливостями в дошкільному віці(від 3 до 5 років) та їх сім'ям. В 1990 р. Суспільний закон 110-476 підкреслив особливе значення створення і реалізації програм по переходу підлітків з особливими потребами із шкільного до дорослого життя. В цей же час почав діяти Акт про американців з обмеженими можливостями, який забороняв дискримінацію цієї групи осіб при прийомі на роботу, в транспорті, в суспільних місцях і в засобах масової інформації.

В наш час в центрі уваги спеціалістів і учених США знаходяться наступні основні питання: практика інтегрованого навчання дітей з порушеннями в розвитку в звичайних школах (які діти можуть бути інтегровані, якою повинна бути їх оптимальна кількість, щоб не порушувались інтереси інших учнів і вчителів); навчання дітей з різними культурними традиціями, забезпечення навчальних потреб учнів різних етнічних груп з метою виховання поваги до різних культур, в тому числі до культури країни проживання; валідність досліджень і послуг, які використовуються в спеціальній освіті; достовірність, об'єктивність і можливість прогнозування результатів роботи; використання сучасних інформаційних технологій для розширення можливостей вибору індивідуальних програм навчання. Федеральні закони потребують проведення щорічного контролю за направленням дітей в систему спеціальної освіти з метою виявлення дієвості навчальних програм і встановлення того, чи повинна спеціальна освіта продовжуватись, бути зміненою чи припиненою. Кожні три роки для дітей, які мають проблеми пролонгованої дії в плані їх фізичного і/чи психічного здоров'я потрібне проведення всесторонньої експертизи. Спеціалісти в області освіти по-різному оцінюють інклюзивне навчання. Більшість із них наполягають на створенні і розробці спеціальних методів проведення довготривалих досліджень в школах, формуванні позитивних підходів до того, щоб подолати незручності, які несе інтеграція. Проте в наш час стає все більш необхідним пояснення зусиль спеціалістів загального і спеціального навчання, оскільки контингент проблемних дітей розширюється. Так, росте кількість школярів, які відчувають труднощі в навчанні і, як наслідок цього, знаходяться в групі ризику по академічній неуспішності. Збільшується число дітей, які мають комплекс соматичних, інтелектуальних і соціальних порушень. Всі ці проблеми можуть бути вирішені тільки при умові, що складовою частиною навчального процесу стануть терпимість, справедливість і повага до різної категорії учнів.

Спеціальна ж освіта у Великобританії бере свій початок в кінці 18 ст. в зв'язку з розширенням практики опіки бідних і інвалідів благодійними організаціями і релігійними об'єднаннями[1, с.96]. Цей процес поєднував в собі і навчання, і охорону здоров'я. Є відомості про деякі подібні заклади того часу, які займалися в основному глухими чи сліпими дітьми. Початок 19 століття ознаменувалось появою спеціальних шкіл для сліпих учнів: трохи пізніше було організоване шкільне навчання дітей із сенсорними порушеннями. Так, Королівський національний інститут для сліпих був створений в 1868 р., а Королівський національний інститут для глухих - в 1911р. Держава не приймала участі в навчанні дітей з обмеженими можливостями до кінця 19 ст. І тільки в 1893р. керівництво навчальних закладів в Великобританії ввело в обов'язки забезпечення початковою освітою глухих і сліпих дітей. Через 6 років адміністрації шкіл отримали дозвіл на навчання дітей з фізичними проблемами, розумовою відсталістю і страждаючих на епілепсію. Цей указ став виконуватись тільки до 1914 р. і стосувався спочатку навчання розумово відсталих, а з 1918 р. – і дітей з фізичними порушеннями і з епілепсією. До 1944 р. спостерігався загальний ріст кількості спеціальних шкіл, проте відбувався він нерівномірно. Довгий час кількість і об'єм занять в спеціальних закладах відрізнявся в різних частинах країни. Більшість спеціалістів в галузі спеціальної освіти у Великобританії вважають 1944 рік переломним, так як саме тоді завдяки прийняттю державного Акта про освіту в країні відбулася шкільна реформа. У згаданому документі спеціальній освіті відводилося вісім глав, виділялись одинадцять категорій "проблемних дітей": сліпі, слабозорі, глухі, слабочуючі, ослаблені, діабетики, епілептики, погано пристосовані до навколишнього середовища, з фізичними недоліками, з афазією, з порушеннями в навчанні. Ці категорії з незначними змінами формували основу системи у освіти до недавнього часу. В Акті про освіту 1970 р.

був зроблений ще один крок вперед завдяки включення в систему спеціальної освіти дітей з тяжкими порушеннями інтелекту. Це призвело до зменшення категорії “не навчаючих” дітей, яка згадувалась в Акті 1944р. В листопаді 1973 р. М. Тетчер, яка займала тоді посаду Державного секретаря по освіті, стала ініціатором формування Комітету по всесторонній перевірці ступеня забезпечення освітою молоді з фізичними і розумовими недоліками. Цей Комітет, вперше зібравшись в 1974 р., видав до друку результати своєї роботи в 1978 р., після самого довготривалого дослідження спеціальної освіти у Великобританії. Було запропоновано розробити “Положення про спеціальні освітні потреби”, в якому були представлені законодавчо права дитини на спеціальну додаткову допомогу і підтримку, які дозволяють йому виконати навчальну програму. Акт про освіту 1981р. законодавчо затвердив більшість рекомендацій Комітету. В цьому документі представлено широке коло нових положень, які стосуються сучасного виявлення спеціальних освітніх потреб; надання консультативної допомоги всім, хто її потребує, а також всесторонньої підтримки наукових досліджень в цьому напрямку і розвитку системи спеціальної освіти. Акт ввів в обов'язки місцевих органів освіти інтегрувати дітей з обмеженими можливостями в масову школу, якщо це не зашкодить негативно на навчання інших дітей і якщо це дозволять умови школи. Згідно Акту про освіту 1993 р., самі діти повинні бути обов'язково повідомлені про ті рішення, які вплинуть на їх майбутню долю.

В теперішній час спеціальні школи і освітні заклади, які існують у Великобританії, призначені для навчання дітей з наступними проблемами: глухота / висока ступінь втрати слуху; сліпота / висока ступінь втрати зору; фізичні відхилення, виражені труднощі в навчанні, низька успішність і труднощі в спілкуванні; фізичні недоліки без проблем у спілкуванні і зі здібностями до навчання від середнього до високого ступеня; аутизм; труднощі у навчанні (це поняття включає в себе все, що раніше позначалось як розумова відсталість); дезадаптація в навколишньому середовищі (діти з проблемами у поведінці, включаючи неадекватно агресивних); ослаблені діти (наприклад, із серцевими і іншими захворюваннями, які не дозволяють їм навчатись в масовій школі); діти, які відновлюють своє здоров'я після лікування в лікарні. Важливим направленням роботи в системі спеціальної освіти являється його взаємодія зі сферами охорони здоров'я і соціального забезпечення. Наприклад, незважаючи на те, що законодавство має специфікацію по непедагогічним потребам дитини, це юридично не зобов'язує органи охорони здоров'я приймати міри по їх забезпеченню, що вже призвело до ряду судових процесів. Це ставить в цілому неоднозначні проблеми, які потрібно вирішувати спільними зусиллями педагогів і медиків. Управління всіма школами, включаючи спеціальні, здійснюється Координаційною радою, яка складається із невеликого числа представників місцевого Комітету освіти, батьків, учителів, місцевих представників. Кількісний склад Ради залежить від розмірів школи. В спеціальних школах частіше всього навчається невелика кількість учнів(80% із них нараховують від 26 до 125 учнів). Члени Ради повинні складати щорічні звіти батькам, перераховуючи свої рішення і дії за минулі 12 місяців. Звіт представляється і обговорюється на щорічних конференціях. Рада збирається не менше трьох раз на рік на повну сесію, щоб голови і бюджетної комісії. У всіх школах у відповідності із законом повинен працювати координатор по спеціальній допомозі, який має право на обстеження дитини і на складання заключення про необхідну йому спеціальну допомогу, яку він зможе отримувати в межах відповідних закладів. Рішення про направлення дітей на спеціальне навчання приймається в два етапи: виявлення неможливості навчання дитини в масовій школі (при необхідності-визначення варіантів спеціальної допомоги в дошкільному віці); вибір конкретної спеціальної школи, в якій можуть бути ефективно вирішені проблеми дитини. Дитина з вираженими фізичними / чи психічними проблемами зазвичай обстежується задовго до досягнення нею шкільного віку, що дозволяє направити її в найбільш відповідний для її потреб навчальний заклад. До підписання Акта про освіту 1981 р. взаємовідносини між спеціальними і загальноосвітніми школами були дуже обмеженими. Відвідування масових шкіл дітьми з обмеженими можливостями мало місце, проте воно носило суперечливий характер і дуже мало сприяло позитивному відношенню до них зі сторони фізично здорових однолітків. Географічна ізоляваність спеціальних шкіл призвела до загострення цієї проблеми. В 1993 р. були введені в дію два закони, які впливають на виявлення спеціальних потреб в освіті і на вибір школи: Акт про дітей і Акт про освіту 1993 р. Перший був створений з метою посилення піклування про права дітей, батьків і спеціалістів, він поширюється на інші сфери, включаючи освіту.

Моральні аспекти інтеграції особливих дітей в масові школи до сьогоденного часу являються предметом інтенсивних дискусій. Окремі місцеві органи освіти намагаються закрити спеціальні школи і навчати всіх дітей в загальноосвітніх. Такі спроби нерідко визивають незадоволення зі сторони батьків. Реальна ситуація полягає в тому, що в загальноосвітні школи, переважно, направляються діти з легким і середнім рівнем порушення фізичного здоров'я. Проте є й хороші приклади того, як діти з важкими функціональними відхиленнями успішно інтегруються в плані як власних досягнень, так і благоприємного впливу на фізично здорових учнів, які в даній ситуації вчать бути відзивчивими, терпимими і уважними.

Система спеціальної освіти в США і Великобританії продовжує розвиватись, головною її метою є максимально більш ефективно навчання особливих дітей, засвоєння ними такої кількості і якості "навчальної інформації", яка дозволить їм повноцінно брати участь в житті суспільства.

Серед європейських країн Італія посідає чільне місце у впровадженні ідей інклюзивного навчання, оскільки однією з перших визнала інклюзивне навчання найприйнятнішою для неповносправних дітей формою здобуття освіти. За визнанням директора Департаменту Національних досліджень у галузі освітніх інновацій в Італії Р. Tortora «Італія у цьому відношенні стала лабораторією для всього світу, оскільки сама латинська культура зорієнтована на визнання автономності та гідності кожної людини» [2, с.13]. 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 небезпечних осіб з порушеною психікою, які стали в'язнями ізольованих закладів. Учасники цього руху вважали, що виникнення психічних відхилень у багатьох випадках провокується суспільством і школою, в тому числі і спеціальними навчальними закладами. Тому варто ініціювати зміни і, насамперед, запровадити шкільну реформу, яка б надала можливість людям з психофізичними особливостями почуватися повноцінними членами суспільства. 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 розвитку, забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку. Як зазначає VanathyBela, «...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.

Дані, які наводить відомий італійський дослідник В. Vanathy, свідчать, що нині в країні понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу [2, с.14]. В освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються спеціалісти служб охорони здоров'я. Співробітники цих служб організують інклюзивне навчання, діагностуючи дітей і визначають їхні потреби, надають консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації. У масових муніципальних закладах (і в дошкільних, і в шкільних) працюють асистенти вчителів, які надають допомогу школярам з обмеженими можливостями здоров'я та разом з педагогом класу відповідають за успішність учнів з особливими потребами. 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.

Цінний досвід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має і 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 1978р. Закон визначає основні положення здобуття освіти неповносправними у світі загального реформування системи освіти, серед яких і право батьків на вибір освітнього закладу для своєї дитини. Як зазначають бельгійські вчені у галузі спеціальної освіти W.Weiss та W.Werdajk, шляхи здобуття освіти неповносправними визначалися у Бельгії тривалий час[2, с.15]. Ще в 1960 р. «Законом про освіту» було визначено необхідність створення служб психолого-медико-соціального супроводу, які б вирішували проблеми вибору освітнього маршруту дітей з особливостями психофізичного розвитку. Саме ці служби визначають майбутнє перебування дитини у спеціальних установах, де здобувають освіту 4 % усіх дітей шкільного віку. У Бельгії функціонують 8 типів спеціальних закладів: для дітей з легким ступенем розумової відсталості, з середнім і важким, з емоційно-вольвовими порушеннями та розладами поведінки, з фізичними розладами, з порушеннями зору та слуху, із соматичними захворювання, 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 спеціалісті 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. Дітей, які потребують професійної допомоги, спеціалісти ПМС-центру ретельно обстежують і вивчають, надають їм консультації, проводять корекційно - розвивальні заняття тощо.

Законодавчі освітні акти Бельгії передбачають певну свободу організації освітніх закладів: муніципальних освітніх закладів, фінансове забезпечення яких відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування; громадських освітніх закладів, які утримуються громадськими фондами; приватних закладів, фінансове утримання, яких беруть на себе приватні особи та громадських організацій в тому числі і релігійних.

При наданні дитині з порушеннями розвитку можливості навчатися інтегровано всі учасники цього процесу укладають угоду та розробляють індивідуальний навчальний план. 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 основними службами підтримки дітей з особливими потребами в умовах сумісного навчання є психолого-медико-соціальні центри, що забезпечують надання спеціальних додаткових послуг учням, які того потребують. Залежно від кількості школярів з особливостями розвитку в певній місцевості, організовуються ПМС-центри різного підпорядкування (позашкільні та шкільні). Фахівці центру надають психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу учням з порушеннями розвитку та їхнім сім'ям, контролюють батьків, надають навчально-методичну допомогу вчителям, однак, основна спрямованість їхньої роботи – це діти з особливими потребами. 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 закладу, так і

запрошуються за угодами зі спеціальних шкіл. На перших етапах навчання спеціальні педагоги проводять індивідуальні заняття з дітьми з особливими 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 консультації. Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл дає можливість використовувати відповідні досвід та знання, а також усунути 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 його особливих потреб.

Слід зазначити, що подібне реформування освітньої галузі відбулося в Німеччині, де на початку 70-х років, завдяки діяльності громадської батьківської організації «Життєва допомога», Міністерство 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. Основоположним освітнім документом з організації спільного навчання дітей з порушеннями розвитку та їхніх здорових однолітків для всіх регіонів країни (Земель) стали ухвалені у 1972р. «Рекомендації з організації спеціального навчання»[2, с.17]. Цей документ уможливив розвиток «кооперативних» форм організації освітньої діяльності масових і спеціальних шкіл, що передбачають спеціальне проведення масових заходів, окремих навчальних занять, відвідування учнями з порушеннями розвитку масової школи та надання їм корекційної – реабілітаційних послуг у спеціальному закладі тощо.

У вирішенні питань з 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. А 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.

Окрім центрів підтримки учням з особливими потребами надають служби, що функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування. Це – медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади тощо. Отже, у Німеччині, паралельно із системою спеціальних освітніх установ, де перебувають діти, переважно, зі складними порушеннями, успішно функціонують заклади інклюзивного навчання.

Впровадження інклюзії в країнах Західної Європи та США у 70-80х роках ХХ століття, поступове її удосконалення відповідно до зростаючих наукових уявлень про освіту осіб з ООП сприяли розробленню такої системи навчання, яка максимально відповідає їхнім освітнім потребам. Розглянемо переваги такої моделі: 1) належне фінансування та матеріально-технічна база загальноосвітніх закладів; 2) пріоритет соціальної адаптованості осіб з ООП перед рівнем їхньої освіченості; 3) налагоджену систему підготовки кадрів до роботи в нових умовах навчання; 4) кореляція між дошкільною, шкільною і вищою освітою; 5) налагоджені механізми працевлаштування та соціальної захищеності осіб з інвалідністю; 6) готовність і спроможність шкіл розробляти та впроваджувати програми для інтегрованих та інклюзивних класів; 7) тісна співпраця між спеціальними та інклюзивними школами; 8) контроль з боку держави та батьків з ООП за витраченими на інклюзивне навчання коштами, закріплений на законодавчому рівні; 8) згуртованість шкільного колективу та наявність особистісної мотивації педагогів удосконалити систему навчання дітей з ООП. Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що використання інклюзивного досвіду зарубіжних країн може стати

необхідним фундаментом для визначення оптимальних шляхів і засобів впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні.

Використана література

1. **Бондар В.** Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен // Рідна школа – 2011. [3]- с.10-14
2. **Быков Д.** Обучение детей с ограниченными возможностями в США и Великобритании // Педагогика - 2004.[6] – с.94-98.
3. **Колупаєва А.** Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: “Самміт – Книга”, 2009. – 272 с.

References

1. **Bondar V.** Inklusivne navchannya yak sotsialno-pedagogichnyi fenomen // Ridna shkola – 2011. [3]- s.10-14
2. **Byikov D.** Obuchenie detey s ogranichennyimi vozmozhnostyami v SShA i Velikobritanii // Pedagogika - 2004.[6] – s.94-98
3. **Kolupaeva A.** Inklusivna osvita: realiyi ta perspektivi: Monograflya. – K.: “Sammit – Kniga”, 2009. – 272 s.

Арендарук А.О. Особенности модернизации системы специального образования в странах Западной Европы и США

В статье рассматриваются особенности трансформации учебного процесса лиц с особыми образовательными потребностями - от сегрегативных институтов к интегрированным и инклюзивным учреждениям в странах Западной Европы (Бельгии, Италии, Германии, Великобритании) и США. Статья освещает внедрения инклюзии в этих странах в 70-80х годах XX века, постепенное ее совершенствование в соответствии с растущими научными представлениями об образовании лиц с особыми образовательными потребностями. Автор освещает преимущества инклюзивной формы обучения в самых развитых странах мира. В статье особое внимание уделяется актуальным проблемам, которые на сегодня находятся в поле зрения зарубежных дефектологов-ученых относительно совершенствования инклюзивной формы обучения в странах Западной Европы и США. Статья содержит некоторые законодательные документы новой методологии специального образования детей с особыми образовательными потребностями за границей.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, модернизация специального образования, интегрированное и инклюзивное обучение.

Arendaruk A.O. Features of modernization of the system of special education in the countries of Western Europe and USA

The article discusses peculiarities of transformation of the educational process intended for persons with special needs - from segregative institutions to integrated and inclusive organisations in the Western Europe (Belgium, Italy, Germany) and the United States. The article highlights implementation of inclusive education in these countries in 70-80s of the XX century, its gradual improvement according to growing scientific understanding on education of persons with special needs. The author highlights the benefits of inclusive education in the most developed countries. The article focuses on topical issues which are currently under review of foreign developmental specialists-scholars as of improvement of inclusive education in the Western Europe and the USA. This article contains some legal documents concerning a new methodology for special education of children with special educational needs abroad.

Keywords: children with special educational needs, modernization special education, integrated and inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 18.05.2015 р.

Статтю прийнято до друку 22.05.2015 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Конопляста С.Ю.

УДК 376.36 (477)

Ашток Н. І.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

В статті розглядаються деякі проблеми оновлення освіти на основі системних змін, що поширюються і на навчально-виховний процес. Обґрунтовано, що впровадження інклюзивної освіти у наш час фактично означає не існування нового різновиду освіти (і відповідно нового системного утворення), а зміну структурних компонентів у межах загальної і спеціальної освіти як окремих підсистем освіти загалом. Проаналізовано зміну структурних компонентів – навчальної інформації; засобів педагогічної комунікації; складу учнів та педагогів, функціональних компонентів. Зазначено, що ефективність навчально-виховного процесу залежить не лише від продуманості структурних і функціональних компонентів, а й удосконалення умов середовища, у якому він відбувається. Ефективність інтеграції дітей з особливостями психофізичними розвитку у систему загальної освіти залежить також від їх попередньої підготовки у родині або дошкільних закладах.

Ключові слова: педагогічний процес, педагогічна система, системний підхід.

Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір як один з напрямів гуманізації системи освіти відповідає пріоритетам державної політики України. На законодавчому рівні визнано право дітей зазначеної категорії на навчання в загальноосвітніх закладах, що сприяє активізації впровадження в них інклюзивної освіти. А це, в свою чергу, зумовило необхідність суттєвого оновлення змісту і методичного забезпечення роботи освітян, їхньої фахової підготовки, що