

- дітей з інвалідністю. *Сфера Дитинства*. № 2 (24). 2017.
5. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2018. 408 с.
 6. Петрова В. Г., Белякова И. В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? М.: Флинта, 1998. 104 с.
 7. Спеціальна дошкільна педагогіка: навч. посіб. / під ред. Е. А. Стребелевої. К.: Академія, 2001. 312 с.

Шевчук І. П.
магістрантка групи зМІО-11
факультету педагогіки та психології
ТНПУ імені В. Гнатюка
Науковий керівник
Поліщук В.А., д. п. н., професор

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Актуальність теми дослідження. Соціально-економічні процеси, що відбуваються в Україні, актуалізують необхідність вивчення досвіду інклюзивної освіти за кордоном. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі [7, с. 22].

Інклюзивна освіта на теренах України потребує свого вирішення на основі виваженого підходу, як з боку державних органів влади, так і з боку громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у країнах пострадянського простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання.

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. Освіта як процес накопичення певних знань, умінь і навичок є невід'ємною складовою частиною соціально-психологічної адаптації та інтеграції дітей з інвалідністю в соціум. Освітнє середовище здійснює підготовку дітей з особливими освітніми потребами до професійної діяльності, сприяє активізації їх особистісного потенціалу [2, с. 76]. Фундаментальний принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що усім дітям слід навчатися разом, незалежно від деяких труднощів в процесі навчання або відмінностей.

Метою статті є дослідження особливостей системи інклюзивної освіти в зарубіжних країнах.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, впровадження інклюзивної освіти в Україні почалося порівняно недавно, тоді як у передових зарубіжних країнах перебудова спеціальної освіти розпочалася ще у 70-х роках минулого століття. Зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку було визначено основною формою здобуття освіти. Проаналізуємо докладніше досвід окремих зарубіжних країн.

У Польщі інклюзивне навчання активно запроваджується з кінця 70-х років минулого століття як альтернатива спеціальним школам. Зокрема, інклюзивне навчання є стратегічним напрямом освітньої політики держави. Відповідно до «Закону про середню освіту» інклюзивне навчання визначено основною формою здобуття освіти дітей з особливими освітніми потребами. Діти з особливими освітніми потребами можуть відвідувати будь-яку школу за умови відповідності їй певним критеріям (належні умови перебування в класі, індивідуальний навчальний план, додаткові уроки тощо) [3, с. 97]. Учителі, які працюють із дітьми з різними нозологіями, мають мати спеціальну кваліфікацію [3, с. 98].

Звернемо також увагу на сучасні тенденції освіти у Швеції, які спрямовані на розформування спеціальних шкіл та створення на їхній базі ресурсних центрів, що надаватимуть спеціальні послуги дітям з особливими потребами. При цьому, у територіальних округах Швейцарії функціонують дитячі реабілітаційні центри, в яких надається допомога дітям з

обмеженими можливостями. Фахівці центрів входять до складу групи, що визначає індивідуальну освітню траєкторію дитини з особливими потребами. Крім того, підтримку сім'ям, де є діти з особливостями розвитку, та освітнім закладам надає шведське Агентство спеціальної освіти, підпорядковане міністерству освіти. У Швеції кілька років тому спостерігалися суттєві структурні зміни щодо підготовки педагогів, які працюють з означеною категорією дітей, зокрема до програм навчання були включені модулі з корекційної педагогіки [5, с. 212].

Корисним також щодо розвитку кооперативних форм організації освітньої діяльності масових і спеціальних шкіл є досвід Німеччини. Так, у Німеччині пропонують спільне проведення масових заходів, окремих навчальних занять, відвідування учнями з особливими освітніми потребами масових шкіл та надання їм корекційних послуг у спеціальному закладі. Психолого-педагогічний супровід в умовах інклюзивного навчання має варіативний характер: якщо в одних школах штатним розписом передбачено посади корекційних педагогів, то в інших – спеціальні педагоги виконують функції асистента вчителя, а психолого-педагогічний супровід здійснюється педагогічними центрами. Окрім центрів, допомогу надають також медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади [6, с. 32].

Цікавість викликає досвід функціонування відкритої школи в Бразилії. Учні самі формулюють свою програму навчання у власному ритмі й не обмежені тимчасовими рамками системи. Їхній перехід на наступний рівень можливий після того, як вони виконають певні завдання, а їх досягнення й поведінка щодня оцінюється. Якщо учні вважають, що їм необхідно призупинити процес навчання, вони можуть припинити вчитися, почавши потім з того моменту, на якому вони зупинилися. У Бразилії не існує практики повторного навчання, а просування уперед відбувається тоді, коли цей процес узгоджено з можливостями учнів.. При побудові програм навчання враховуються:

- широкі загальні цілі, однакові для всіх, включаючи знання, навички і цінності, які мають бути засвоєні;
- гнучка структура, яка відповідає розмаїттю та надає широкі можливості для реалізації інклюзії в контексті змісту, методів і

ТНПУ MAGISTERIUM

рівня участі;

- оцінка, яка базується на індивідуальному прогресі;
- визнання культурного, релігійного і мовного різноманіття

учнів;

– зміст, знання й навички, відповідні до потреб учнів, вони самі визначають свій шкільний день і його програму, планують види діяльності й формують своє навчання [2, с. 27].

Навчальна програма, за допомогою якої працюють викладачі, ухвалюється щодня на спільних зборах учнів. Крім базових академічних навичок учні вивчають основи здоров'я та харчування. Школа відкрита цілий день, і учні одержують тут харчування. Основне правило школи: ніколи не переставати вірити в учня [2, с. 28].

Чільне місце в упровадженні інклюзивного навчання серед європейських країн займає Італія, де 90% дітей з особливими освітніми потребами навчаються в загальноосвітніх закладах. Саме ця країна стала однією із перших, де інклюзивне навчання було визнано найбільш прийнятною формою здобуття освіти для дітей з особливими потребами.

В Італії діти з особливостями розвитку мають навчатися разом зі здоровими дітьми у закладі освіти, територіально наближеному до місця їхнього проживання, та отримувати фахову підтримку з боку педагогів та різнопрофільних фахівців. Наповнюваність класу при цьому не повинна перевищувати 20 учнів (за умови, що в інклюзивному класі навчається не більше двох «особливих» дітей). Особливим є те, що в освітніх департаментах Італії функціонують консультативні служби, співробітники яких організовують інклюзивне навчання, діагностують дітей, надають консультативну та методичну допомогу. Педагоги спільно з асистентами вчителів на кожну дитину з особливостями розвитку складають індивідуальні плани, враховуючи при цьому її навчальні потреби та корекційну допомогу, що може надаватися за межами школи в центрах медико-соціальної реабілітації [4, с. 41].

Особливістю інклюзивної освіти в Австрії є те, що там функціонують центри спеціальної освіти, фахівці яких діагностують дітей, консультують учителів, надають спеціальну методичну допомогу, проводять семінари та тренінги з

підвищення кваліфікації, координують роботу педагогів, задіяних в інклюзивному навчанні. Психолого-педагогічну підтримку, корекційні послуги учням з особливими освітніми потребами в школах надають спеціальні педагоги, які є штатними працівниками. Вони можуть бути асистентами вчителів, консультантами педагогів, батьків і громадськості. Тимчасову підтримку учням з особливими освітніми потребами надають фахівці із медичних і соціальних установ [2, с. 46].

Особливості упровадження інклюзивної освіти в Бельгії досліджували Г. Гескуере, Дж. Мурс, Г. Пудар та інші. У цій країні створені служби психолого-медико-соціального супроводу, що допомагають у вирішенні проблеми вибору «освітнього маршруту» дитини з особливостями розвитку. Психолого-медико-соціальні центри (далі ПМС-центри) функціонують у системі масової і спеціальної освіти. Фахівці означених центрів консультують батьків, надають фахову допомогу дітям, проводять корекційно-розвиткові заняття. У Бельгії існують різні моделі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та здорових дітей, серед яких варто виокремити такі:

1) школярі з особливостями психофізичного розвитку навчаються в масових школах, а психолого-медико-соціальний супровід здійснюють спеціалісти ПМС-центрів;

2) діти з особливими освітніми потребами відвідують уроки в масовій школі, а корекційно-розвиткові заняття – у спеціальному закладі;

3) діти із порушеннями розвитку впродовж певного періоду у навчальному році навчаються у масовій школі.

У бельгійських школах поширена практика, коли фахівців, наприклад, корекційних педагогів, для проведення індивідуальних занять із дітьми запрошують зі спеціальних закладів [5, с. 2].

У США неабиякого визнання одержали дві реформи. Перша реформа – «Успіх в усіх школах» – розроблена Р. Слевіном, ґрунтується на двох основних принципах: превентивні заходи й інтенсивне доручення дітей з особливими потребами, у середовище загальноосвітньої школи, починаючи із початкових класів. При цьому всі основні зусилля мають бути спрямовані на вирішення проблем у процесі навчання «особливих» дітей у

ТНПУ MAGISTERIUM

межах звичайного класу, тобто діти з особливостями психофізичного розвитку, навчаючись у звичайному класі, інтегруються у середовище при підтримці асистента вчителя, а діти із більш важкими формами інвалідності забезпечуються персональними асистентами і педагогами із фаховою підготовкою. Друга реформа – «Проект екстернатних шкіл» – з моменту свого виникнення у 1986 року була реалізована у понад 1000 початкових і середніх шкіл у 41-му штаті. Її суть полягає в тому, що навчання прискорюється й розширюється, а не корегується та спрощується. Особливими рисами екстернатних шкіл є високий рівень послуг, розширений навчальний план, оптимізований процес навчання і широке залучення батьків до освітнього процесу. Система освіти для дітей з особливими освітніми потребами є різноваріантною та багато модельною. Однією із моделей є діяльність спеціальних шкіл-інтернатів, де здобувають освіту діти з порушеннями зору або незрячі діти-сироти. Крім того, слабозорі учні мають змогу навчатися і в спеціальних класах масових шкіл, отримуючи реабілітаційні послуги. Спеціальні школи-інтернати виконують функції ресурсних центрів, надаючи методичні, навчальні та реабілітаційні послуги [1, с. 6].

Висновок. Перед Україною стоїть чимало викликів щодо реалізації процесу упровадження інклюзивної освіти. Україна стоїть на шляху створення власної системи інклюзивної освіти. При цьому варто зауважити, що досвід зарубіжних країн щодо психолого-педагогічного супроводу дітей в умовах інклюзивного навчання є визначальним для системи української інклюзивної освіти і становить сьогодні неабиякий науково-практичний інтерес.

Список використаних джерел:

1. Бондар Т. І. Інклюзивна освіта Канади: понятійно-категорійний апарат. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2017. С. 27-30.
2. Казачінер О. С. Інклюзивна освіта в англomовних країнах. Харків : Основа, 2018. 79 с.
3. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспектива :

- монографія. К. : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
5. Лапін А. В. Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної освіти. URL: [http://file:///C:/Users/User/Downloads/ooop_2013_4\(1\)_26%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/User/Downloads/ooop_2013_4(1)_26%20(1).pdf) (дата звернення: 30.09.2020).
 6. Модине М. Доступ людей с ограниченными возможностями к социальным правам в Европе. Страсбург, 2003. 185 с.
 7. Школа для кожного: навч. посіб. / упоряд. Байда Л. Ю. К., 2015. 60 с. Режим доступу: URL: <http://ud.org.ua/images/pdf/SchoolForEveryone.pdf>. (дата звернення: 28.09.2020).

Шморгай Г. Г.
магістрантка групи змСП-11
факультет педагогіки і психології
ТНПУ імені В. Гнатюка
Науковий керівник:
Петришин Л. Й. д. п. н, професор

ПРОБЛЕМА ПРОЯВУ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Актуальність теми дослідження. На всіх етапах розвитку цивілізації головним рушієм прогресу суспільства у всіх сферах його життєдіяльності були обдаровані особистості. У сучасному світі динамічність розвитку будь-якої країни безпосередньо залежить від можливості обдарованих членів соціуму реалізувати власний потенціал на користь суспільства: талановиті діти – це майбутня еліта, політичні лідери та успішні бізнесмени, відомі науковці та митці. У кінцевому підсумку, вони – добробут і гордість держави, її шанс посісти гідне місце на міжнародній арені.

Проте, за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, обдаровані діти входять до «групи ризику». Згідно соціологічних досліджень такі діти складають 20-30% загальної популяції. До «благополучних» з них належать лише 5%, решта знаходяться в ситуації ризику соціальної ізоляції та відчуження з боку однолітків [5, с. 154]. Це зумовлено тим, що обдаровані діти характеризуються особливостями та поведінкою, які можуть викликати труднощі в процесі їхньої соціальної адаптації та при відсутності надання своєчасної допомоги призводити до проявів