

EDUKACJA INKLUZYJNA ZA GRANICĄ: TENDENCJE W ROZWOJU

Sadowa Iryna

*kandydat nauk psychologicznych, docent Zakładu Pedagogiki i Metodyki początkowej edukacji
Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia Iwana Franki w Drohobyczu
iryna-sadowa@ukr.net*

Streszczenie. Wyjaśniono pojęcie "edukacja włączająca" w kontekście studiów zagranicznych i przedstawiono jego rozumienie przez autora. Określono historyczno-teoretyczne warunki wstępne, etapy jej powstawania i rozwoju za granicą. Ujawniono powszechne warianty realizacji edukacji włączającej w obcych krajach w praktyce szkół. Przedstawiono tendencje rozwoju edukacji takiego rodzaju za granicą a możliwości jej realizacji w Ukrainie ze względu na specyfikę systemu edukacji.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, etapy formacji, tendencje rozwojowe, osobliwości realizacji, kraje zagraniczne.

INCLUSIVE EDUCATION ABROAD: TENDENCIES OF THE DEVELOPMENT

Sadowa Iryna

*Ph.D (Psychology), Docent of Pedagogic and Methods of Primary Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*

Abstract. It has been revealed the essence of the concept of "inclusive education" in the context of the foreign studies and it has been given its author's definition. The historical and theoretical preconditions and stages of its formation and development abroad have been determined. It has been revealed common variants of realization of the inclusive education for foreign countries in practice of schools. The tendencies of the development of such education abroad have been distinguished and the possibilities of their use have been expounded taking into account the specifics of the domestic educational system.

Key words: inclusive education, stages of formation, tendencies of the development, the peculiarities of the realization, foreign countries.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЗА КОРДОНОМ: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Садова Ірина

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової
освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,
Дрогобич, Україна*

Анотація. Розкрито сутність поняття "інклюзивна освіта" в контексті зарубіжних досліджень і дано його авторське визначення. З'ясовано історико-теоретичні передумови й етапи її становлення і розвитку за кордоном. Виявлено загальні для зарубіжних країн варіанти реалізації інклюзивної освіти у практиці шкіл. Виокремлено тенденції розвитку такої освіти за кордоном і у виразно можливості їх використання з урахуванням специфіки вітчизняної освітньої системи.

Ключові слова: інклюзивна освіта, етапи становлення, тенденції розвитку, особливості реалізації, зарубіжжя.

Актуальність пропонованої статті обумовлена тим, що на межі XX-XXI ст. концепція інклюзивної освіти була названа державами й урядами більшості найбільш розвинених країн світу одним із пріоритетних напрямів удосконалення

світової освітньої системи і політики сприяння антидискримінаційним заходам, підвищенню якості освіти для всіх дітей відповідно до їх освітніх потреб у загальноосвітніх школах, включаючи мігрантів, дітей різного соціального статусу, обдарованих осіб та осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Протягом багатьох десятиліть у фокусі численних зарубіжних науково-педагогічних дискусій перебуває практична реалізація теоретичних підстав інклюзії із метою досягнення її глобальної мети – створення гуманістичного суспільства на засадах інклюзивної культури. У результаті продуктивного міжнародного співробітництва та науково-практичної діяльності у сфері педагогіки сьогодні увиразнено спільні ефективні напрями реалізації інклюзивної освіти як важливого етапу глобального розвитку людства.

Інклюзивна освіта як перспективна науково-дослідна і практична проблема актуальна і для України, оскільки педагогіка останньої перебуває ще на самому початку цього шляху. У зв'язку з цим звернення до майже піввікового досвіду зарубіжних країн у цій сфері, його вивчення та критичний аналіз, творче використання з урахуванням специфіки вітчизняного контексту вважаємо своєчасним і значущим для української системи освіти.

Кількість дітей з обмеженими можливостями здоров'я щороку збільшується – як загалом у всьому світі, так і в Україні зокрема. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, таких осіб сьогодні налічується більше 10-12 мільйонів. Багато з них не навчаються в загальноосвітніх школах, що надзвичайно актуалізує проблему їх включення до системи загальної освіти.

Однак, незважаючи на посилення державної політики щодо дітей з обмеженими можливостями здоров'я та проведення низки радикальних соціально-педагогічних заходів, трансформація суспільної свідомості стосовно прийняття цієї категорії осіб як повноправних членів соціуму відбувається надто повільно під впливом стійких стереотипів їх визнання, що передбачає відсутність будь-яких порушень у їх розвитку, і специфіки їх навчання в рамках двох ізольованих освітніх систем (загальної і спеціальної). Водночас гуманістичний потенціал інклюзивної освіти має не тільки сприяти усуненню поширених односторонніх поглядів на дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й стати провідним механізмом створення реального інклюзивного суспільства.

Сьогодні в Україні особливо актуальними є проблеми використання позитивного досвіду зарубіжних науковців щодо інклюзивної освіти відповідно до реалій вітчизняної школи, запровадження фундаментальних програм професійної підготовки педагогів для роботи в інклюзивних класах, підвищення готовності батьків до інклюзії, а також посилення просвітницької діяльності засобів масової інформації в зазначеній сфері.

У наукових розробках зарубіжних авторів D.Armstrong, F.Armstrong, H.Levin, D.Mitchel, M.Musset, D.Ryndak, A.Sander, R.Thibert, A.Treherne, L.Jackson та ін. представлені численні визначення поняття “інклюзивна освіта”.

Теоретичні засади інклюзивної освіти висвітлюють такі зарубіжні дослідники, як M.Ainscow, C.Barnes, H.BrownG.Bunch, A.Culham, M.Friend, C.Lusthaus, E.Lusthaus, K.Mutua, M.Nind, M.Oliver, J.York, W.Stainback, S.Stainback, D.Rogers, L.Redd, A.Renzaglia, H.Smith, S.Stubbs, A.Sander, M. Winzer та багато ін.

Серед вітчизняних науковців проблемами інклюзії цікавляться О.Безпалько, В.Бондар, С.Болтівець, Г.Бондаренко, Т.Ілляшенко, В.Синьов, А.Копитін, О.Савченко та ін.

Мета нашої статті – визначити й охарактеризувати історико-теоретичні передумови, сучасний стан і тенденції розвитку інклюзивної освіти за кордоном.

У сучасній зарубіжній педагогіці не існує загальноприйнятого єдиного тлумачення терміну “інклюзивна освіта” і спостерігається множинність підходів до його інтерпретації: від широкого розуміння інклюзії в контексті філософії (філософська категорія, основним стрижнем якої є визнання цінності унікальності кожної дитини без винятку) до вузького сенсу в рамках єдиного освітнього середовища, в умовах якого здійснюється інтеракція між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, їх здоровими однолітками й педагогами.

На основі аналізу та вивчення зарубіжної літератури пропонується авторське визначення поняття “інклюзивна освіта”, як багатовимірного педагогічного явища, фундаментальною основою якого є визнання унікальності й цінності всіх дітей і виключення будь-яких форм їх дискримінації, забезпечення продуктивного залучення кожної дитини до системи загальної освіти, що сприяє її повноцінній соціалізації.

Не менш складним є і трактування терміна “особлива освітня потреба”. Об'єднане Королівство, наприклад, у своїй Уорнокській доповіді (Warnockreport) від 1978 року визначає його як таке, що передбачає необхідність надання спеціальних освітніх послуг. Наприклад, Данія використовує дві категорії інвалідності, тоді як Польща та США – більше десяти. Найпоширенішим підходом до інклюзії у більшості країн є категоріальний, що включає від 4 до 10 видів особливих потреб. У сучасному суспільстві, як правило, загальновизнаними постають чотири категорії (типи) інвалідності: фізична, сліпота, глухота й порушення розумового розвитку. Також окремі країни можуть включати до категорії інвалідів із особливим освітніми потребами осіб без інвалідності (наприклад, дітей – переселенців, обдарованих дітей і тих, хто зазнає труднощів упродовж навчання).

Визначення осіб з особливими освітніми потребами, наведене МСКО 97 (Міжнародним стандартом класифікації освіти, або ISCED – 97 International Standard Classification of Education), було запозичене країнами-членами ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку, або OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development): “Особливі освітні потреби осіб визначаються необхідністю надання їм додаткових суспільних або приватних ресурсів для одержання освіти” [4, 195 – 196].

Історико-теоретичними передумовами становлення й розвитку інклюзивної освіти в багатьох країнах світу є радикальні зміни в соціокультурній, політичній та економічній сферах життєдіяльності суспільства, що зумовили поступову зміну його ідеології стосовно дітей з обмеженими можливостями здоров'я (від повного заперечення їхнього права на життя в суспільстві, ізоляції й сегрегації – до інклюзії).

У становленні й розвитку інклюзивної освіти за кордоном нами виокремлено чотири етапи:

І) до середини XVIII ст. – повне заперечення права дітей з обмеженими можливостями здоров'я на освіту (соціальна та педагогічна ізоляція);

II) середина XVIII – початок XX ст. – зародження ідеї інклюзивної освіти та перші спроби її реалізації. Цей період є точкою відліку у трансформації суспільного ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я та характеризується проведенням нової державної політики, спрямованої на забезпечення їх права навчатися в масовій школі;

III) 40-і – 90-і рр. XX ст. – період експериментальних пошуків у сфері інклюзивної освіти, що характеризується посиленням інтеграційних процесів у ній, вагомий внесок до перебігу яких вносять батьки дітей з обмеженими можливостями здоров'я, представники громадських організацій і прогресивні зарубіжні педагоги;

IV) із 1994 р. XX ст. і до теперішнього часу – офіційне затвердження інклюзивної освіти, обумовлене прийняттям Саламанкської декларації (1994 р.) більшістю країн світу та введенням цього поняття до педагогічної терміносистеми, що сприяє вдосконаленню національних систем освіти, а саме зближенню двох традиційно полярних її аспектів (спеціального і загального) та їх трансформації в інклюзивну освіту [5].

Упродовж пошуку ефективних розв'язків проблем інклюзивної освіти відповідно до прийнятого курсу модернізації світової й національної систем освіти у практиці зарубіжних шкіл багатьох країн успішно впроваджуються такі загальні варіанти: 1) адміністративні (децентралізація; здійснення безперервного внутрішнього і зовнішнього співробітництва; підвищення обсягу та якості зовнішньої допомоги й підтримки дітям з обмеженими можливостями здоров'я та їхнім батькам); 2) навчально-методичні (використання особистісно орієнтованих персоналізованих освітніх технологій; запровадження моделі “Професійне співробітництво”; реалізація комплексних форм взаємодії між педагогами спеціальної й загальної освіти (консультаційна, командна, паралельне навчання, кооперативне навчання); розробка індивідуального плану навчання та виховання для кожної дитини в рамках інтеграції урочної й позаурочної діяльності); 3) превентивні (інтенсивна превентивна медико-психолого-педагогічна профілактика здійснення інклюзії); 4) організаційно-управлінські (проведення ряду змін і модифікацій у соціально-педагогічному середовищі школи; проектування перспективного плану розвитку інклюзивної школи; організація ефективної системи менеджменту якості інклюзивної освіти на зовнішньому і внутрішшкільному рівнях); 5) професійно-педагогічні (проведення безперервного та систематичного підвищення кваліфікації педагогів і рівня педагогічної культури батьків) [1].

Проведений нами аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових джерел із розглядуваної теми підтвердив, що виникнення педагогічного феномену “інклюзивна освіта” обумовлено, передовсім, трансформацією суспільної свідомості стосовно дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Як відомо, рівень розвитку суспільства визначають за його ставленням до дітей, осіб похилого віку та неповносправних. Історичні факти є свідченням того, як за період майже двохсотлітньої безперервної боротьби прогресивних представників науки, культури, медицини й освіти поступово змінювалося панівне ставлення суспільства до дітей з обмеженими можливостями здоров'я: від повного неприйняття і навіть знищення – через сегрегацію й інтеграцію – до інклюзії. Ці процеси є спільними для більшості країн світу. Характерно, що подібне упередження щодо неповносправних поділяли не тільки пересічні

громадяни, а й представники інтелігенції (вчителі, лікарі, юристи, філософи та інші) [2;3].

Важливим історичним етапом, що заклав фундамент для стійкого тривалого упередження до дітей, вигляд яких різко відрізнявся від здорових, був період античності. Найбільш яскравим відображенням загального ставлення античної цивілізації до дітей з обмеженими можливостями було тотальне агресивне відторгнення їх у Стародавній Спарті, Афінах і Римі. І хоча соціально-політичний устрій цих держав, був абсолютно різним, усі вони були однотайними у своєму невизнанні й неприйнятті хворих і фізично слабких немовлят як непотрібних членів суспільства, що спричинило їх остракізм, ізоляцію і примусову евтаназію. Про таке ставлення античного світу до зазначеної категорії осіб свідчать нечисленні факти історичних хронік, що збереглися до нашого часу [1; 3; 5]. Дуже промовистими є фрагментарні відомості про життя відомих античних осіб, які мали порушення у фізичному розвитку (поет Гомер, байкар Езоп, поет Тіртеос та ін.).

Незважаючи на кардинальні зміни в ряді зарубіжних країн упродовж півтори тисячоліть, у середньовічному законодавстві юридичний статус дітей з обмеженими можливостями здоров'я не переглядався. За даними деяких історичних свідчень типове ставлення європейського суспільства до них яскраво уявляло наданий їм термін “ідіот” (від грец. “idiotos” – невіглас; особа, яка не бере участі в суспільному житті).

У XIX ст. уперше у світовій історії було спростовано упереджене сприйняття неповносправних осіб: змінився соціальний статус дітей з обмеженими можливостями здоров'я, які отримали офіційну державну підтримку. Ухвалення рядом зарубіжних країн закону про обов'язкову загальну безкоштовну початкову освіту започаткувало стрімкий розвиток відповідних спеціальних установ у центрах світового культурного, наукового та політичного життя (Австралії, Австрії, Англії, Німеччині, Польщі, Данії, Італії, Нідерландах, США, Франції, Швеції), визначило джерела їх фінансування, а також сприяло розробці цілей і методів навчання.

Із 2011 року міністерство освіти Італії ввело нові вимоги до роботи спеціальних педагогів, що передбачали надання індивідуальної підтримки чотирьом дітям з обмеженими можливостями здоров'я [2,66].

Загалом спеціальна підтримка дітей з обмеженими можливостями реалізується міждисциплінарною командою фахівців, до якої належать педагог, педагог-вихователь, помічники педагога, спеціальний педагог, фізіотерапевт, соціальний працівник, медсестра, дефектолог, лікар, а також батьки цих дітей і представники громадських організацій. А це, зі свого боку, підтверджує єдину освітню політику школи, спрямовану на боротьбу з будь-якими формами маргіналізації та сегрегації дітей, які, на жаль, ще мають місце в реальній дійсності.

У Німеччині процес інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я заснований на емпіричних знаннях і характеризується науково-обґрунтованим підходом до його організації. Тут, як і в Італії, спеціальна підтримка таких осіб здійснюється міждисциплінарною командою фахівців, батьків та громадських представників. Слід особливо наголосити на активних зусиллях усього шкільного колективу щодо створення природної, відкритої і сприятливої атмосфери взаємодії усіх зацікавлених у цьому процесі

сторін. Спеціальні педагоги і педагоги загальної освіти раз на тиждень спільно працюють над планом роботи на наступний тиждень. Цінним у досвіді Німеччини, на наш погляд чітко визначена численність дітей в інклюзивному класі – у співвідношенні не більше 3 неповносправних дітей до 23 здорових однолітків.

Довгий час основним інститутом навчання й виховання дітей із різними захворюваннями в Польщі були спеціальні (інтеграційні) школи, у яких на всіх заняттях основному вчителю асистує спеціальний педагог, у класах здебільшого навчається 15 – 20 дітей, із яких 2 – 3 мають особливі освітні потреби [7].

У Сполучених Штатах Америки педагогічна підтримка надається дітям з обмеженими можливостями здоров'я в рамках програм спеціальних класів (pull-out services), т. зв., “ресурсних центрів”, і власне загальноосвітніх класів [5, 77].

Англійські науковці запропонували універсальну теоретичну модель забезпечення інклюзії у школі, відповідно до якої інклюзивним педагогам необхідно проявляти особливу гнучкість стосовно індивідуальних характеристик дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Їх у жодному разі не слід від їхніх ровесників ні ізолювати, ні безглуздо “занурювати” в загальноосвітні класи. Потрібна реалізація цілого комплексу заходів із максимальним урахуванням особистісного чинника: ретельні діагностика, планування та моніторинг рівня індивідуального розвитку хворої дитини; використання ефективної підтримки з боку дорослого члена педагогічного колективу (коли це необхідно); гармонійне провадження паралельної роботи двох педагогів (загальної та спеціальної освіти); й визнання всім колективом школи ідеї інклюзії та спільне й ефективне розв'язання труднощів, спричинених різноманітними потреб дітей; безперервний супровід в освітньому процесі неповносправної дитини з метою підвищити рівень її досягнень через призму вимог школи, вихідного потенціалу й успішності інших дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Багаторічний досвід зарубіжних країн підтверджує, що одним із суттєвих бар'єрів практичної реалізації інклюзивної освіти є ставлення батьків до неї. Зазвичай поява дітей з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітньому класі призводить до стурбованості батьків здорових дітей можливим пониженням якості освітнього процесу. Багато батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я також сумніваються в тому, що інфраструктура школи, включаючи її матеріально-технічне забезпечення, професійну компетентність педагогів, достатньо підготовлена для того, щоб прийняти їх дітей і надавати їм додаткову підтримку в їх розвитку. Аналогічні побоювання висловлюють і деякі зарубіжні педагоги, які вважають інклюзивну освіту недоцільним заходом, що не виправдує пов'язаних із ним очікувань хворих дітей та їхніх батьків [8]; [9]. Однак результати масштабних порівняльних досліджень педагогів різних країн світу довели, що активна участь батьків в освітньому процесі винятково й максимально позитивно впливає на зміни в емоційній, соціальній та навчальній сферах дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх здорових однолітків.

Наведено приклад батьківських ініціатив у контексті нашого дослідження. У 1944 році у Великобританії існувало 11 типів спеціальних шкіл для неповносправних дітей. Оскільки таких закладів не вистачало для всіх бажаючих, із 1960 року розпочався рух за розширення мережі шкіл, який

очолили батьки. Першими отримали можливість впливати на політику міста і лобювати впровадження інклюзивної освіти батьки зазначеної категорії дітей у Лондоні в 1984 році. Вони стали членами Ради міста і через неї почали впроваджувати інновації. Але дуже довго громадськість чинила запеклий опір таким змінам. Боротьба проти дискримінації осіб з особливими потребами як загальнодержавний рух та запровадження їх навчання “на рівних” увиразнилися лише з 1997 року.

У Нідерландах діти з обмеженими можливостями здоров'я здобувають освіту за програмою “Навчаємося разом” (за іншим перекладом – “Ідемо до школи разом”) в загальному потоці, якщо з цим погоджуються батьки. Аналогічна ситуація склалася й у Польщі. Тут підготовка дітей з обмеженнями до інтеграції в систему загальної освіти здійснюється в родині або у спеціалізованих денних центрах для батьків [6, 77].

Отже, проведений нами аналіз показує, що в пошуку ідеальної моделі інклюзивної школи зарубіжні педагоги поступово усвідомлюють неможливість створення єдиної універсальної моделі інклюзії, яку можна адаптувати в кожній школі, а також одного, єдино правильного шляху її реалізації в загальноосвітньому процесі. Некоректно розглядати інклюзивну школу через призму її винятковості, оскільки провідною метою інклюзії є створення “школи для всіх”. Інклюзивна школа – це, передовсім, освітній заклад, основним стрижнем якої є безперервна рефлексивна діяльність.

Успішність розвитку інклюзивної освіти таких актуальних для сучасної зарубіжної та вітчизняної педагогіки завдань посилення ролі раннього навчання як фундаменту інклюзивної освіти; підвищення якості співпраці з батьками як провідного механізму останньої; систематичне підвищення кваліфікації всіх осіб, причетних до неї; а також оновлення освітніх програм професійної підготовки студентів педагогічних напрямів.

Література:

1. Безпалько О.В. Нормативне забезпечення права на освіту дітей з обмеженими функціональними можливостями у Великій Британії / О. Безпалько, І. Комар // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 115. – С. 29–31. –Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_115_9.
2. Давиденко Г. В. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Італії/ Галина Давиденко// Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”. – 2013. – №2(8). – С. 65–70.
3. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії(канадський досвід) / Ш. Крокер // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 4–6.
4. Лапін А.В. Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної освіти / А. В. Лапін // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2013. –Вип. 4(1). – С. 194–205.
5. Михайлюк Л.М. Реформи освіти у США та Франції: порівняльний аналіз / Л.М. Михайлюк //Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 1. – С. 75–80.
6. Мігалуш А.О. Світові стратегії інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами: соціально-історичний аспект / А. О. Мігалуш // Вісник НТУУ “КПІ”. Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць. – 2013. – № 1 (17). – С. 75–80.

7. Перфільєва М. Освіта як інститут соціального виховання дітей та молоді з особливими потребами у Польщі /Майя Перфільєва // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Вип. 52.– 2015. – С. 290–295.
8. Warming H. Inclusive discourses in early childhood education? / H. Warming. – Denmark :Roskilde University.
9. Graham L. J. From Vision to Reality: views of primary school principals on inclusive education / L. J. Graham, I.Spandagou // Disability & Society. – 2011. – Vol. 26. – P. 2.

INCLUSIVE EDUCATION ABROAD: TENDENCIES OF THE DEVELOPMENT

Sadova Iryna

The urgency of the proposed article is due to the fact that on the verge of XX-XXI centuries. the concept of inclusive education has been named by states and governments of most of the most developed countries of the world as one of the priority areas for improving the world educational system and policies to promote anti-discrimination measures, improving the quality of education for all children in accordance with their educational needs in schools of general education, including migrants, children of different social status, gifted persons and people with disabilities.

For many decades, the focus of many foreign scientific and pedagogical discussions is the practical realization of the theoretical basis of inclusion in order to achieve its global goal - the creation of a humanistic society on the basis of inclusive culture. As a result of productive international cooperation and scientific and practical activities in the field of pedagogy, today the common effective directions of the implementation of inclusive education as an important stage of global development of mankind are revealed.

Inclusive education as a promising research and practical problem is relevant for Ukraine as the pedagogy of the latter is still at the very beginning of this path. In connection with this appeal to the almost half-century experience of foreign countries in this area, its study and critical analysis, creative use, taking into account the specifics of the domestic context, we consider timely and significant for the Ukrainian educational system.

The number of children with disabilities is increasing year by year - both globally and in Ukraine in particular. According to the World Health Organization, there are more than 10-12 million people today. Many of them do not attend general education schools, which greatly addresses the problem of their inclusion in the system of general education.

However, despite the strengthening of the state policy on children with disabilities and a series of radical socio-pedagogical measures, the transformation of the public consciousness regarding the acceptance of this category of persons as full members of society occurs too slowly under the influence of persistent stereotypes of their recognition, which presupposes the absence of any -any violations in their development, and the specifics of their training within two isolated educational systems (general and special). At the same time, the humanistic potential of inclusive education should not only help to eliminate common unilateral views on children with disabilities, but also become a leading mechanism for the creation of a real inclusive society.

Today, in Ukraine, the problems of using the positive experience of foreign scientists in relation to inclusive education in accordance with the realities of the domestic school, the introduction of basic programs of professional training of teachers for work in inclusive classes, increasing the readiness of parents for inclusion, and strengthening the educational activities of the media in this area are particularly relevant. .

In the scientific developments of foreign authors D.Armstrong, F.Armstrong, H.Levin, D.Mitchel, M.Musset, D.Ryndak, A.Sander, R.Thybert, A.Treherne. L.Jackson et al. numerous definitions of "inclusive education" are presented.

The theoretical foundations of inclusive education are covered by such foreign researchers as M.Ainscow, C.Barnes, H.BrownG.Bunch, A.Culham, M.Friend, C.Lusthaus, E.Lusthaus, K.Mutua, M.Nind, M. Oliver, J.York, W.Stainback, S.Stainback, D.Rogers, L.Redd, A.Renzaglia, H.Smith, S.Stubbs, A.Sander, M. Winzer and many others.

Among the domestic scientists, the problems of inclusion are interested in O. Bezpalko, V. Bondar, S. Boltivets, G. Bondarenko, T. Ilyashenko, V. Sinov, A.Kopitin, O.Savchenko and others.

The purpose of our article is to identify and characterize the historical and theoretical background, the current state and trends of the development of inclusive education abroad.

In contemporary foreign pedagogy there is no universal common interpretation of the term "inclusive education" and there is a plurality of approaches to its interpretation: from a broad understanding of inclusion in the context of philosophy (the philosophical category, the main core of which is the recognition of the value of the uniqueness of each child without exception) to the narrow sense within the framework the only educational environment in which interactions between children with disabilities, their healthy peers and teachers are carried out.

On the basis of the analysis and study of foreign literature, the author's definition of the concept of "inclusive education" is proposed as a multidimensional pedagogical phenomenon, the fundamental basis of which is the recognition of the uniqueness and value of all children and the exclusion of any form of discrimination against them, ensuring the productive involvement of each child in the system of general education, which contributes to its full socialization.

No less difficult is the interpretation of the term "special educational need." The United Kingdom, for example, in its Warnock Report of 1978 defines it as requiring the provision of special educational services. For example, Denmark uses two categories of disability, while Poland and the United States - more than ten. The most common approach to inclusion in most countries is categorical, which includes 4 to 10 types of special needs. In today's society, as a rule, there are four categories (types) of disability that are generally recognized: physical, blindness, deafness and disturbances of mental development. Individual countries may also include persons with disabilities with special educational needs (such as relocated children, gifted children and those experiencing difficulties during study).

The definition of persons with special educational needs, as set out by ISCO 97 (International Standard Classification of Education, or ISCED-97 International Standard Classification of Education), has been borrowed by OECD member countries (OECD - Organization for Economic Cooperation and Development) : "The special

educational needs of individuals are determined by the need to provide them with additional public or private resources for education" [4, 195 - 196].

Historical and theoretical preconditions for the formation and development of inclusive education in many countries of the world are radical changes in the socio-cultural, political and economic spheres of society, which have led to a gradual change in its ideology for children with disabilities (from the complete denial of their right to life in society, isolation and segregation - to inclusion).

In the development and development of inclusive education abroad, we have identified four stages:

I) until the middle of the XVIII century. - a complete denial of the right of children with disabilities to education (social and pedagogical isolation);

II) the middle of the XVIII - the beginning of the XX century. - the emergence of the idea of inclusive education and the first attempts to implement it. This period is a reference point for transforming the public attitude towards children with disabilities and is characterized by a new state policy aimed at ensuring their right to study at a mass school;

III) 40th and 90th years of the XX century. - the period of experimental searches in the field of inclusive education, characterized by the strengthening of the integration processes in it, a significant contribution to the course of which is made parents of children with disabilities, representatives of civic organizations and progressive foreign teachers;

IV) since 1994, XX century. and to date, the official approval of inclusive education, due to the adoption of the Salamanca Declaration (1994) by the majority of countries in the world and the introduction of this concept to a pedagogical terminology system, which contributes to the improvement of national educational systems, namely the convergence of two traditionally polar aspects of it (special and general) and their transformation into inclusive education [5].

In the search for effective solutions to the problems of inclusive education in accordance with the adopted course of modernization of the world and national educational systems in the practice of foreign schools in many countries, the following general options are successfully implemented: 1) administrative (decentralization, the implementation of continuous internal and external cooperation, increase in the volume and quality of external assistance and support for children with disabilities and their parents); 2) educational and methodological (use of personally oriented personalized educational technologies; implementation of the model "Professional cooperation"; realization of complex forms of interaction between teachers of special and general education (consulting, team, parallel training, cooperative training); development of an individual plan of education and education for each the child within the framework of integration of lessons and extracurricular activities); 3) preventive (intensive preventive medical-psychological and pedagogical prevention of inclusion); 4) organizational and managerial (carrying out a number of changes and modifications in the social-pedagogical environment of the school; designing a long-term plan for the development of an inclusive school; organization of an effective system of quality management of inclusive education at the external and in-house levels); 5) vocational and pedagogical (conducting continuous and systematic improvement of the qualifications of teachers and the level of pedagogical culture of parents) [1].

Our analysis of foreign and domestic scientific sources on the topic under consideration confirmed that the emergence of the pedagogical phenomenon of

"inclusive education" is due, above all, to the transformation of public consciousness regarding children with disabilities. As you know, the level of development of society is determined by its attitude towards children, the elderly and the disabled. Historical facts are evidence of how, over a period of almost two hundred years of continuous struggle of progressive representatives of science, culture, medicine and education, the dominant society's attitude towards children with disabilities was gradually changing: from total rejection and even destruction - through segregation and integration - to inclusion . These processes are common to most countries of the world. Characteristically, similar bias towards the disabled was shared not only by ordinary citizens but also by intellectuals (teachers, doctors, lawyers, philosophers and others) [2; 3].

An important historical stage that laid the foundation for a lasting long-term bias towards children, whose appearance was strikingly different from the healthy, was the period of antiquity. The most striking reflection of the general attitude of the ancient civilization to children with disabilities was the total aggressive rejection of them in Ancient Sparta, Athens and Rome. Although the socio-political structure of these states was quite different, they were all unanimous in their lack of recognition and rejection of sick and physically weak infants as unnecessary members of society, which led to their ostracism, isolation and forced euthanasia. This relation of the ancient world to this category of persons is evidenced by the few facts of historical chronicles that have survived to our time [1; 3; 5]. Very telling are fragmentary information about the lives of famous antique people who had violations in physical development (poet Homer, Baiker Aesop, poet Thirteos, etc.).

Despite the dramatic changes in a number of foreign countries for half a millennium, in medieval law the legal status of children with disabilities was not reviewed. According to some historical evidence, the typical attitude of the European society to them was clearly expressed by the term "idiot" (from the Greek. "Idiotos" - ignorant, a person who does not participate in public life).

In the nineteenth century. For the first time in the world history biased perception of the disabled was denied: the social status of children with disabilities has changed, which have received official state support. The adoption by a number of foreign countries of the law on compulsory general free elementary education started the rapid development of the relevant specialist institutions in the centers of world cultural, scientific and political life (Australia, Austria, England, Germany, Poland, Denmark, Italy, the Netherlands, the USA, France, Sweden), identified the sources of their funding, and also contributed to the development of goals and methods of training.

Since 2011, the Italian Ministry of Education has introduced new requirements for the work of special educators, which included providing individual support to four children with disabilities [2,66].

In general, special support for children with disabilities is implemented by an interdisciplinary team of specialists, which includes a teacher, educator, assistant teacher, specialist teacher, physiotherapist, social worker, nurse, defectologist, doctor, as well as parents of these children and representatives of non-governmental organizations. And this, for its part, confirms the school's single educational policy aimed at combating all forms of marginalization and segregation of children, which, unfortunately, still take place in real life.

In Germany, the process of inclusive education for children with disabilities is based on empirical knowledge and is characterized by a scientifically sound approach to its organization. Here, as in Italy, special support for such individuals is carried out by an interdisciplinary team of professionals, parents and community representatives. Particular emphasis should be put on the active efforts of the entire school team to create a natural, open and favorable atmosphere for the interaction of all parties involved in this process. Special educators and educators of general education once a week work together on the work plan for the next week. Valuable in the German experience, in our opinion, the number of children in the inclusive class is clearly defined - in the ratio of no more than 3 disabled children to 23 healthy peers.

For a long time, the main institution for the education and education of children with various diseases in Poland was special (integration) schools, in which all teachers provide a special teacher for all classes, mostly 15 - 20 children, of which 2 - 3 have special educational needs [7].

In the United States, pedagogical support is provided to children with disabilities through pull-out services, i.e., resource centers, and general secondary education classes [5, 77].

English scholars have proposed a universal theoretical model for ensuring inclusion in the school, according to which inclusive educators need to be particularly flexible in relation to the individual characteristics of children with disabilities. In any case, they should not be isolated from their peers or senselessly "immersed" in general education classes. The implementation of a complex of measures with maximum consideration of the personal factor is required: careful diagnosis, planning and monitoring of the level of individual development of a sick child; use of effective support from an adult member of the teaching staff (when necessary); harmonious parallel work of two teachers (general and special education); and the recognition of the idea of inclusion by the whole school team and the joint and effective resolution of the difficulties caused by the diverse needs of children; Continuous support in the educational process of a disabled child in order to raise his level of achievement through the prism of the school's requirements, the initial capacity and the success of other children with disabilities.

Many years of experience of foreign countries confirms that one of the significant barriers to the practical implementation of inclusive education is the attitude of parents towards her. Usually, the appearance of children with disabilities in the general education class causes parents of healthy children to be concerned about the possible decline in the quality of the educational process. Many parents of children with disabilities also doubt that the infrastructure of the school, including its logistical support, the professional competence of teachers, is sufficiently prepared to receive their children and provide them with additional support in their development. Similar concerns are expressed by some foreign educators who consider inclusive education as inappropriate an event that does not justify the expectations of sick children and their parents [8]; [9]. However, the results of large-scale comparative studies of teachers from different countries of the world have shown that the active participation of parents in the educational process has exceptionally and maximally positive effects on changes in the emotional, social and educational spheres of children with disabilities and their healthy peers.

An example of parenting initiatives is presented in the context of our study. In 1944, there were 11 types of special schools for disabled children in the UK. Since

these facilities were not enough for everyone, since 1960 a movement has started to expand the school network, which was led by parents. The first was to influence the city's policy and lobby for the introduction of inclusive education for parents of this category of children in London in 1984. They became members of the City Council and through it began to innovate. But for a long time the public has fierce resistance to such changes. The fight against discrimination of persons with special needs as a national movement and the introduction of their education on equal terms became apparent only since 1997.

In the Netherlands, children with disabilities are educated under the "Study Together" program (another translation - "Going to school together") in the general flow, if the parents agree. The situation was similar in Poland. Here, the preparation of children with disabilities to integration into the system of general education is carried out in the family or in specialized day-care centers for parents [6, 77].

Thus, our analysis shows that in search of an ideal model of an inclusive school, foreign teachers gradually realize the impossibility of creating a single universal model of inclusion that can be adapted in each school, as well as one, the only correct way of its implementation in the general education process. It is incorrect to consider an inclusive school through the prism of its exclusivity, since the ultimate goal of inclusion is the creation of a "school for all". Inclusive school is, first and foremost, an educational institution, the main core of which is the continuous reflexive activity.

The success of the development of inclusive education of such urgent tasks for the modern foreign and domestic pedagogy as strengthening the role of early education as the basis of inclusive education; improving the quality of cooperation with parents as the leading mechanism of the latter; systematic training of all persons involved in it; as well as the updating of educational programs for the professional training of students in pedagogical areas.

References:

1. Bezpал'ko O.V. Normatyvne zabezpechennya prava na osvitu ditey z obmezhenymy funktsional'nymy mozhlyvostyamy u Velykiy Brytaniyi / O. Bezpал'ko, I. Komar // Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Ser. : Pedahohichni nauky. – 2014. – Vyp. 115. – S. 29–31. –Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_115_9.
2. Davydenko H. V. Normatyvno-pravove zabezpechennya inklyuzyvnoyi osvity v Italiyi/ Halyna Davydenko// Zbirnyk naukovykh prats' Khmel'nyts'koho instytutu sotsial'nykh tekhnolohiy Universytetu "Ukrayina". – 2013. – №2(8). – S. 65–70.
3. Kroker SH. Polityka pidtrymky inklyuziyi(kanads'kyy dosvid) / SH. Kroker // Defektolohiya. – 2009. – № 4. – S. 4–6.
4. Lapin A.V. Ohlyad zarubizhnogo dosvidu inklyuzyvnoyi osvity / A. V. Lapin // Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shlyakhy rozbudovy. – 2013. –Vyp. 4(1). – S. 194–205.
5. Mykhaylyuk L.M. Reformy osvity u SSHA ta Frantsiyi: porivnyal'nyy analiz / L.M. Mykhaylyuk //Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota. – 2005. – № 1. – S. 75–80.
6. Mihalush A.O. Svitovi stratehiyi inklyuzyvnoyi osvity dlya ditey z osoblyvymy potrebamy: sotsial'no-istorychnyy aspekt / A. O. Mihalush // Visnyk NTUU "KPI". Politolohiya. Sotsiolohiya. Pravo : zbirnyk naukovykh prats'. – 2013. – № 1 (17). – S. 75–80.
7. Perfil'yeva M. Osvita yak instytut sotsial'noho vykhovannya ditey ta molodi z osoblyvymy potrebamy u Pol'shchi /Mayya Perfil'yeva // Psykholoho-pedahohichni problemy sil'skoyi shkoly. – Vyp. 52.– 2015. – S. 290–295.

8. Warming H. Inclusive discourses in early childhood education? / H. Warming. – Denmark: Roskilde University.

9. Graham L. J. From Vision to Reality: views of primary school principals on inclusive education / L. J. Graham, I. Spandagou // Disability & Society. – 2011. – Vol. 26. – P. 2.