**Лекція 2**

***Зарубіжний досвід впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання***

**План**

1. Інтегроване та інклюзивне навчання в Італії.

2. Психолого-медико-соціальні центри (досвід Бельгії).

3. Рівноправність у здобутті освіти (досвід Австрії).

4. Освітня реформа (досвід Нідерландів).

5. Шведська модель інклюзивної освіти.

6. Варіативність психолого-педагогічного супроводу (досвід Німеччини).

**Список використаних джерел**

1. Ардзінба В. А. Інклюзивна освіта інвалідів в Сполучених Штатах Америки // Електронний журнал «Психологічна наука і освіта». – 2010. - №5. С. 23-29 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http: // www. psyedu.ru/ files / articles / 2282 / pdf\_version

2. Удосконалення освіти. Перспективи інклюзивних шкіл (Improving Education. The Promise of Inclusive Schools). Посібник Національного інституту вдосконалення муніципального освіти США. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http: // perspectiva- inva.ru.

3. Хотильова Т. Ю., Ахутіна Т. В. Технології психолого-педагогічної допомоги дітям в Норвегії // Електронний журнал «Психологічна наука і освіта». - 2010. - № 5. - С. 1-12. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://psyjournals.ru/psyedu\_ru/2010/n5/

Західноєвропейська система загальної середньої освіти, попри розмаїття типів і різновидів навчальних закладів, які опікуються освітою, зокрема школярів з особливими 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’язування назрілих педагогічних і соціальних проблем.

У передових країнах Західної Європи, починаючи від 70-х років ХХ ст., тривали зміни в системі спеціальної освіти. Зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначено як основну форму здобуття освіти неповносправними.

1. **Інтегроване та інклюзивне навчання в Італії**

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

За визначенням директора Департаменту націо­нальних досліджень у галузі освітніх інновацій в Італії П. Тортори, «Італія 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 були прогресивні зміни у психіатричних лікувальних установах, усунення відособлення та ізоляції осіб з порушеною психікою, які стали в’язнями ізольованих закладів. Учасники цього руху вважали, що  виникнення психічних відхилень у багатьох випадках провокують суспільство і школа, зокрема, і спеціальні навчальні заклади. Тому варто ініціювати зміни і, насамперед, запровадити шкільну реформу, яка дала б змогу людям із психофізичними особливостями почуватися повноцінними членами суспільства.

Під тиском громадськості 1971 р. в Італії було ухвалено новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначав статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами в розвитку забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку.

1977 р. було розроблено додатки до «Закону про освіту», які визначали, що діти з особливостями розвитку миють ходити до школи поблизу дому та навчатися у класах разом зі своїми однолітками, наповнюваність класів не може перевищувати 20 учнів; у такому  класі можуть навчатися не більш ніж 2 дітей і порушеннями; спеціальні класи в масових школах анулюються; школярів з особливими освітніми потребами мають забезпечити кваліфікованою підтримкою з боку педа­гогів і різнопрофільних фахівців, які працюють а 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.

Нині в країні понад 90 % дітей і особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу. 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.

1. **Психолого-медико-соціальні центри (досвід Бельгії)**

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. Як зазнача­ють бельгійські вчені в галузі спеціальної освіти W.Weiss та W.Werdajk, шляхи здобуття освіти неповносправними визначалися у Бельгії протягом тривалого часу. Ще 1960 р. «Законом про освіту» було визначено необхідність створення служб психолого-медико-соціального супроводу, які вирішували б проблеми вибору освітнього маршруту для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Саме ці служби визначають майбутнє перебування дитини у спеціальних установах, де здобувають освіту 4 % усіх дітей шкільного віку.

Законодавчі освітні акти Бельгії передбачають певну свободу в організації муніципальних освітніх закладів, фінансове забезпечення яких відбуваєть­ся за рахунок місцевих органів самоврядування; громадських освітніх закладів, що утримуються громадськими фондами; приватних закладів, 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.

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

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 (у тому числі хто її надаватиме, як часто та де саме).

1. **Рівноправність у здобутті освіти (досвід Австрії)**

Корисним видається досвід 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 X. Волкер, від кінця 40-х до початку 80-х років ця система ставала дедалі більш диференційованою та сегрегаційною.

Однак уже у 80-ті роки з’явилися громадські орга­нізації, до яких входили батьки дітей з особливостями розвитку, вчителі, працівники різних медичних та осві­тянських закладів, які керувалися ідеями рівноправності, зокрема, й у здобутті освіти. Ці громадські організації виникали стихійно в різних провінціях,однак 1983 р. вони об’єдналися в єдину спільноту і звернулися доМі­ністерства освіти з пропозиціями щодо експерименту з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

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

*Чотири моделі інтегрованого навчання:*

1. Інтегровані класи. У класі навчалося 20 учнів, четверо з яких мали особливі освітніпотреби. Навчан­ня проводили двоє педагогів, один з яких був учителем спеціальної школи. Для дітей з особливостями роз­витку розробляли індивідуальну навчальну програму, яка передбачала наданняпсихолого-педагогічної допомоги.

2. Класи взаємодії. Учні зі спеціальної школи та їхні однолітки змасової школи мають брати участь у спільних заходах, спілкуватимуться під час позакласної роботи, однак весь навчальний час проводитимуть окремо.

3. Малокомплектні класи передбачали наявність спеціального класу в масовій школі у складі 6 – 11 учнів. Переважно ці класи складалися з учнів із затримкою у розвитку пізнавальних процесів. Навчання таких школярів відбувалося за програмою масової початкової 4–річної школи, однак термін навчання продовжували до 6 років.

4. Звичайні класи, в яких учні з особливими освітніми потребами, їхні батьки та вчителі отримують допомогу від спеціально підготовлених шкільних консультантів.

1991 р. Австрійський Центр експериментальної освіти і шкільного розвитку провів оцінювання всіх чотирьох експериментальних моделей. На думку експертів, найбільш дієвою моделлю стали інтегровані класи.

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.

1. **Освітня реформа (досвід Нідерландів)**

Свій шлях у проведенні кардинальних реформ пройшло й Об'єднане Королівство Нідерлан­дів. Цю країну з-поміж інших європейських держав вирізняє своєрідність розвитку системи спеціальної освіти. Її поступ характеризується логікою побудови і відсутністю неапробованих варіантів навчання.

Наприкінці 40-х років у Нідерландах спостерігалося значне зростання кількості  спеціальних закладів, кількості дітей в системі спеціальної освіти та збільшення типів спеціальних шкіл. Дані, що наводить відомий нідерландський фахівець у галузі спеціальної освіти K. Raijswaik, свідчать, що у 1948 р. існувало 7 типів спеціальних типів спеціальних шкіл; у 1997 р. їх кількість подвоїлася. Кількість учнів, які потребували додаткових освітніх послуг і мали особливі навчальні потреби, в період з 1948 до 1997рр. збільшилася у п’ять разів (з 24 000 у 1948 р. – до 120 000 – 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 загальноосвітніх навчальних закладах.

Дослідження нідерландських учених свідчать, що до 60-х років XX ст. освітня політика країни була спрямована на підтримку дітей з особливос­тями психофізичного розвитку лише у спеціальних школах. Ця одностороння орієнтація підтримувала розподіл освітньої системи на загальноосвітні школи з відсутністю адекватної допомоги дітям з порушеним розвитком, з одного боку, та спеціальні школи для цих дітей – з другого. Вчені зазначають, що цей поділ призвів до виникнення низки проблем.

У 1991 р. нідерландським урядом було схвалено освітній проект «Внутрішня підтримка» зі створен­ня і функціонування відповідних шкільних службі. Цей проект було спрямовано на вирішення проблем дітей з особливостями розвитку, які перебували у загальноосвітніх навчальних закладах. У 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 проводитиметься оцінювання навчальних досягнень учнів, визначення рівня їхніх життєвих компетенцій тощо. Перший чотирирічний досвід роботи засвідчив, що 93 % вчителів загальноосвітніх шкіл підтримали функціонування служб внутріш­ньої допомоги і вказали на необхідність введення посади координатора з корекційної роботи.

1994 р. Закон «Крок за кроком до школи», який засвідчував, що всі масові і спеціальні школи для дітей з легкою розумовою відсталістю та труднощами у навчанні мають взаємодіяти у наданні якісної освіти учням з особливими освітніми потребами. Прийнятий закон забезпечив покращення умов для одержання освіти учням з порушенням розвитку в загальноосвітніх школах на основі внесення змін у систему фінансування їхнього навчання.

Наразі в Нідерландах у системі спеціальної освіти функціонують спеціальні заклади для дітей з важки порушеннями мовлення, зору, слуху, порушеннями опорно-рухового апарату, хронічними захворюваннями, легкою та тяжкою розумовою відсталістю, порушеннями поведінки, з проблемами в навчанні, з комплексними дефектами. 70% загальної кількості школярів, які перебувають в системі спеціальної освіти – це діти з розумовою відсталістю та труднощами у навчанні.

Нідерландська система освіти зазнала докорінного реформування, що уможливило паралельне та повноправне функціонування різних типів навчальних закладів (спеціальних і загальноосвітніх) в єдину систему.

1. **Шведська модель інклюзивної освіти**

Заслуговує на увагу й досвід інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в Швеції. Так, зокрема в 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 повий стратегічний напрям освітньої політики держави. Учням з особливостями психофізичного розвитку надали можливість навчатися в загальноосвітніх за­кладах, створивши для цього відповідні умови. Так, з 1986 р. у країні розформовано 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.

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

Варто 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 базі ресурсних центрів.

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 цього агентства 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.

1. **Варіативність психолого-педагогічного супроводу (досвід Німеччини)**

Слід зазначити, що подібне реформування освіт­ньої галузі відбулося в Німеччині, де на початку 70-х рр. XX ст., завдяки діяльності громадської батьківської організації «Життєва допомога», Мі­ністерством у справах освіти, релігії і культури були ухвалені нормативно-правові акти, що 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 щодо ор­ганізації спільного навчання дітей із порушеннями розвитку і їхніх здорових однолітків для всіх регіонів країни стали «Рекомендації з організації спеціального навчання», ухвалені 1972 року. Цей документ умож­ливив розвиток «кооперативних форм» організації освітньої діяльності загальноосвітніх і спеціальних шкіл, що передбачають спільне проведення масо­вих заходів, навчальних занять, відвідування учнями з особливими потребами загальноосвітніх навчальних закладів та надання їм корекційно-реабілітаційних послуг у спеціалізованому закладі тощо.

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

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, що базується на ідеях рівноправності, толерантності та інклюзії.