

в образовательном пространстве Германии. Это находит своё отражение не только в учебных программах немецких университетов, но и в многочисленных исследованиях, которые проводятся на базе этих вузов и в специализированных исследовательских центрах. Автор указывает на то, что исследования по этой тематике обусловлены размытостью понятия «ключевые компетенции», которое интерпретируется по-разному в зависимости от базовой теории и сферы своего применения. Кроме того, до сих пор отсутствует полный и единый перечень т.н. ключевых компетенций. Однако, несмотря на очевидную необходимость их формирования и развития у студентов, академический характер высшего образования требует в первую очередь привития студентам научной компетенции и сохранения научности университетского образования как его базовой характеристики. Между привитием студентам ключевых компетенций и приобретением ими научного по своей сути образования имеется некое противоречие, которое необходимо преодолеть.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, принцип предметности и научности образования, образовательные услуги, уникальный образовательный продукт, ключевые квалификации, профессиональная подготовка студентов, приобретение знаний, навыков и умений, научный кругозор.

УДК 376.1

**Ірина Чистякова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8645-510X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/059-070

## **ПРОВІДНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ: ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН**

У статті виявлено й охарактеризовано провідні напрями розвитку інклюзивної освіти за кордоном на сучасному етапі. Проаналізовано теоретичну наукову літературу та практичний досвід учених різних країн щодо реалізації інклюзивної освіти. Визначено, що на сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається посилення міжнародного співробітництва між багатьма країнами світу, обумовлене педагогічною й соціальною значущістю інклюзії, що сприяє створенню законодавчої бази в галузі інклюзивної освіти та цілеспрямованому проведенню політики, спрямованої на усунення можливих дискримінаційних бар'єрів як у системі освіти, так і в суспільстві в цілому.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, розвиток інклюзивної освіти, сучасний етап, зарубіжні країни.

**Постановка проблеми.** У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. державами й урядами більшості найбільш розвинених країн світу концепція інклюзивної освіти була названа одним із пріоритетних напрямів удосконалення світової освітньої системи й політики, покликаної сприяти ефективному просуванню антидискримінаційних заходів, підвищенню якості освіти для

всіх дітей відповідно до широких кіл їх освітніх потреб у загальноосвітніх школах, включаючи мігрантів, дітей різного соціального статусу, обдарованих дітей та дітей із обмеженими можливостями здоров'я.

Протягом багатьох десятиліть у фокусі численних зарубіжних науково-педагогічних дискусій знаходяться проблеми пошуку ефективних стратегій практичної реалізації теоретичних підстав інклюзії, що сприяють досягненню глобальної мети інклюзивної освіти – створення інклюзивного суспільства як справді гуманістичного суспільства. І сьогодні в результаті продуктивного міжнародного співробітництва та науково-практичної діяльності педагогів вироблені спільні ефективні напрями в реалізації інклюзивної освіти як важливого етапу у глобальному розвитку людства.

**Аналіз актуальних досліджень.** Наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних фахівців розкривають теоретико-методичні основи інклюзивної освіти (В. Засенко, Д. Депплер, Т. Дмитрієва, Т. Лорман, Н. Назарова, Є. Пургіна, М. Семаго, Д. Харві, В. Хитрюк, Н. Шматко, О. Ярська-Смирнова та ін.); загальнотеоретичні та організаційно-педагогічні аспекти проблеми інклюзивної освіти (Н. Артюшенко, В. Бондар, Л. Будяк, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, Т. Сак, В. Синьов, А. Чигрина, А. Шевцов та ін.); умови забезпечення сприятливого характеру міжособистісних стосунків і психологічного клімату в інклюзивному середовищі (Н. Белопольська, Є. Дмитрієва, Т. Кожекіна, А. Конопльова, І. Коробейніков, Н. Назарова, Т. Соловійова, Є. Стребелева, М. Супрун, У. Ульяновка, Н. Шматко, Л. Шипіцина, В. Циренов та ін.); особливості психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії (С. Миронова, С. Сорокоумова та ін.) та створення інклюзивного середовища (Т. Зубарева, С. Кондратьєва, Л. Олтаржевська та ін.); проблеми правового статусу дітей із обмеженими можливостями здоров'я у сфері сучасної освіти (М. Супрун, Н. Теплова, О. Шинкарьова та ін.); формування міжособистісних стосунків в інклюзивних групах (Н. Белова, Ю. Ільїна та ін.); шляхи професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (С. Альохіна, Д. Ахметова, О. Денисова, Є. Кутєпова, О. Мартинова, В. Понікарова, Н. Романович та ін.).

**Мета статті** – виявити й охарактеризувати провідні напрями розвитку інклюзивної освіти за кордоном на сучасному етапі.

**Методи дослідження.** Вивчення і порівняльний аналіз зарубіжних та вітчизняних психолого-педагогічних, історичних, літературних джерел; відеоматеріалів і інтернет-сайтів; аналіз, систематизація й узагальнення теоретичного та емпіричного наукового матеріалу з проблеми інклюзивної освіти, що дозволило встановити особливості, динаміку та провідні напрями розвитку інклюзивної освіти за кордоном.

**Виклад основного матеріалу.** Незаперечним є факт, що протягом останніх років інклюзивна освіта є загальновизнаною парадигмою освіти в більшості країн світу. Офіційною точкою відліку початку громадського руху,

спрямованого на просування ідеї інклюзивної освіти у світі, є прийняття більшістю країн Саламанкської декларації (1994 р.), яка заклала ціннісні теоретичні орієнтири для створення, передусім, справедливої системи освіти як фундаменту нового інклюзивного суспільства. Однак, незважаючи на те, що процес упровадження ідеї інклюзивної освіти дітей із обмеженими можливостями здоров'я за кордоном охоплює значний період часу, активні міждисциплінарні дискусії з даного питання тривають до сьогодні, висуваючи на перший план нові проблеми та протиріччя.

Аналіз зарубіжних наукових розвідок дозволяє стверджувати, що науковці всього світу приділяють значну увагу досліджуваному питанню. Так, Н. Бічем та М. Руз зауважують, що жодне питання за всю історію педагогіки спеціальної й загальної освіти не викликало стільки дискусій протягом значного періоду часу, як інклюзія (Beacham & Rouse, 2012).

Вивчення зарубіжних джерел дозволило встановити, що наріжним каменем проблеми інклюзивної освіти дітей із обмеженими можливостями здоров'я є питання практичної реалізації даного процесу. Численні теоретичні дослідження зарубіжних учених, спрямовані на вивчення феномена «інклюзивна освіта» з точки зору філософії, політики, педагогіки, психології, соціології та освітнього менеджменту є великою цінністю в розвиткові ідеї інклюзії у світовому просторі.

Зазначимо, що в останні десятиліття розроблено чимало методичних посібників для педагогів і адміністрації шкіл, що реалізують інклюзивну освіту, і батьків дітей із обмеженими можливостями здоров'я. Однак, як правило, отримання такої допомоги є певною ідеальною теоретичною моделлю, яка визначає, «що» потрібно робити в контексті загальних вимог до проектування освітнього середовища, вибудовування суб'єкт-суб'єктних відносин і взаємодій, що, безсумнівно, є важливим. Але переважна кількість очікувань педагогів пов'язана з їх бажанням отримати вичерпну відповідь на питання «як».

Документальним свідченням посилення уваги з боку урядів більшості країн світу до необхідності проведення цілеспрямованої антидискримінаційної політики й закріплення права всіх дітей, особливо дітей із обмеженими можливостями здоров'я, на освіту, є ратифікація Конвенції «Про права інвалідів» (2006 р.).

Проведене дослідження показало, що прийняття даного міжнародного договору послужило потужним стимулом до вдосконалення національної освітньої політики в галузі реалізації інклюзивної освіти та до розширення кількості країн, які взяли на себе нові законодавчі зобов'язання. Однак, незважаючи на те, що в законодавстві більшості країн світу інклюзивна освіта розглядається як пріоритетний напрям реформування системи освіти в цілому, у той самий час у ньому можна зустріти низку стримуючих факторів, що перешкоджають проведенню інклюзії в загальноосвітніх школах. Так,

наслідком діючих у деяких країнах рамок законів «Про освіту», розпорядчих єдиних вимог до результатів освоєння освітньої програми, надання адресної допомоги тільки одній категорії дітей із обмеженими можливостями здоров'я (Мальта, Словенія), що вводять вікові обмеження в забезпеченні додаткової підтримки дітям усередині школи (Ісландія) є те, що в той самий час багато дітей виявляються позбавленими доступу до освіти. Традиційне стійке протистояння системи спеціальної та загальної освіти в Сербії й недостатня увага з боку уряду до проблем реалізації інклюзивної освіти, офіційно прийнятої в національній доповіді країни, призводять до того, що більшість дітей із обмеженими можливостями здоров'я отримують освіту в системі спеціальних шкіл, які традиційно розглядаються як освітні установи, які здатні надати таким дітям висококваліфіковану допомогу (Marcovic, Spacisour, 2010).

Виникнення зазначених проблем, на наш погляд, багато в чому обумовлено тим, що в низці країн, у яких інклюзивна освіта реалізується порівняно недавно, слабо розвинена антидискримінаційна політика й домінує вузьке розуміння сутності та цілей інклюзії. У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на досвід зарубіжних країн, у яких імплементація міжнародних ініціатив в освітніх законах знаходить відображення в конкретних діях, що здійснюються урядом для зниження ризику ексклюзії та боротьби з дискримінаційними поглядами в суспільстві.

Так, наприклад, інклюзивна освіта в Японії розвивається в межах збалансованої моделі взаємодії системи загальної та спеціальної освіти в повній відповідності з прийнятою країною Конституцією та законом «Про освіту». Загальноосвітні класи, спеціальні класи та спеціальні школи є компонентами однієї освітньої системи – «Системи для забезпечення особливих освітніх потреб дітей», яку можна розглядати в якості пропедевтичного етапу на шляху японського суспільства до інклюзії (Japan: preparatory workshop, 2007; Takashi, 2013).

А основоположним документом, який регламентує інклюзивну освітню політику в Австралії, є Мельбурнська декларація «Про освіту молоді», що закликає міністерства всіх відомств до співпраці та активної взаємодії в даному процесі.

Незважаючи на те, що проблема інклюзивної освіти на державному рівні в Німеччині стала розглядатися порівняно недавно, зарубіжні педагоги відзначають, що в даний час урядом країни ініційований масштабний проект під назвою «Національний план дій», орієнтований на проведення інклюзії в суспільство через удосконалення всієї освітньої системи. Стратегічними завданнями є забезпечення доступності, прийняття та адаптації інклюзивної освіти (Niemeyer, 2014).

Однак, вважаємо за необхідне наголосити на тому, що ідея інклюзивної освіти й сьогодні має своїх супротивників. Як і в кінці минулого століття, тривають дебати серед представників наукової спільноти, що

висувають аргументи «за» і «проти» реінтродукції даного процесу. З одного боку, глобальні цілі, заявлені в міжнародних програмах «Освіта для всіх» і «Цілі розвитку тисячоліття в освіті», до сьогодні повністю не досягнуті. З іншого боку, еволюція суспільної свідомості, що пройшла шлях від формального прийняття до розуміння актуальності й важливості ролі інклюзивної освіти в житті суспільства, є очевидною.

Так, згідно з новим документом ЮНЕСКО «Стратегії освіти на 2014–2021 рр.», розвиток системи освіти має здійснюватися в нерозривній єдності забезпечення підвищення її якості й відкритості протягом усього життя та сприяти формуванню інклюзивного суспільства. Цінність даного документа, на нашу думку, полягає в тому, що в ньому вперше принцип інклюзивності розглядається як основна вимога до оновлення змісту освітніх програм і системи оцінювання досягнень усіх учнів з урахуванням специфіки національних і регіональних контекстів.

Таким чином, узагальнення й систематизація зарубіжних матеріалів дозволили визначити, що на сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається посилення міжнародного співробітництва між багатьма країнами світу, обумовлене педагогічною та соціальною значущістю інклюзії, що сприяє створенню законодавчої бази в галузі інклюзивної освіти та цілеспрямованому проведенню політики, спрямованої на усунення можливих дискримінаційних бар'єрів як у системі освіти, так і в суспільстві в цілому.

Взявши до уваги важливість даних перетворень, ми дійшли висновку, що проблема забезпечення права дітей із обмеженими можливостями здоров'я на освіту актуалізує питання про готовність загальноосвітніх шкіл до реалізації інклюзивної освіти. Насамперед, ідеться про те, що, зробивши основний акцент на загальноприйнятих правових нормах, інклюзивна освіта покликана створити систему ціннісних орієнтацій демократичного суспільства, що розвивається, у якому поняття «різноманіття» є природною канвою. Проведення процедури оцінювання є першим важливим кроком у діагностиці особливих освітніх потреб дитини. Даний термін широко використовується в законодавчих документах різних країн світу, проте кількість типів класифікації за цією ознакою варіативна. Так, у Німеччині, Греції, Угорщині, Ісландії, Нідерландах, Іспанії, США до даної категорії належать, в основному, діти з обмеженими можливостями здоров'я. У Чехії, Естонії, Фінляндії, Латвії, Норвегії, Португалії, Великої Британії до цієї групи належать ще й діти з різних соціальних груп, і обдаровані діти. У той самий час відсутність чіткої градації дітей за категоріями в Австралії, Новій Зеландії, Швеції не є підставою для зближення даних країн у вирішенні проблеми інклюзивної освіти. В Австралії та Новій Зеландії цей термін застосовують до всіх дітей, яким необхідна додаткова підтримка, тоді як у Швеції особливі освітні потреби є підставою для навчання дитини у спеціальному класі.

Високо оцінюючи досвід Великої Британії в питаннях інтерпретації особливих освітніх потреб дітей, англійський педагог П. Вествуд, який займається дослідженням теоретичних проблем інклюзивної освіти в різних країнах світу, а також має практичний досвід у даній галузі, підкреслює непохитне дотримання педагогами Великої Британії визначення, прийнятого в законодавчих документах, відповідно до якого «кожен педагог повинен бути готовий до спільного навчання дітей із обмеженими можливостями здоров'я, а кожна школа повинна бути готова стати інклюзивною, здатною відповідати широкому колу освітніх потреб дітей» (Weswood, 2007).

На думку одного з провідних фахівців у галузі спеціальної освіти за кордоном С. Тейлора, результатом вузького розгляду поняття «особливі освітні потреби» з позиції розміщення дітей даної категорії у варіативних умовах (домашнє навчання, спеціалізовані установи, спеціальні школи, спеціальні класи в загальноосвітній школі, комбіновані класи), може призвести до того, що такі діти в буквальному сенсі виявляться заручниками такого континууму (Schooling without labels, 2010), потенційно провокуючи ризики ексклюзії.

У результаті аналізу зарубіжних джерел переконані, що сучасні педагоги різних країн мають спільні погляди на те, що кардинальні зміни, що зачіпають у деяких країнах світу проблеми модифікації інфраструктури школи та її організаційної структури, насамперед, повинні бути спрямовані на зміну ставлення з боку педагогічного колективу до різноманіття дітей і прийняття обґрунтованих кроків у створенні інклюзивної культури школи. Точкою відліку в цьому процесі слід вважати зміщення акцентів у детермінації цілей процедури оцінювання, щоб знизити рівень градації дітей, створити позитивне ставлення в колективі й забезпечити ситуацію успіху для розкриття їх потенціалу (Gardner & Voix-Mansilla, 1994; Koegel et al., 2012; Robertson et al., 2003).

Ми повністю поділяємо думку зарубіжних дослідників про те, що вивчення й розуміння відмінностей учнів допомагає педагогові ставити чіткі цілі та завдання освіти (Cole & Meyer, 1991; Erton, 2010; Zafar & Meenakshi, 2011), сприяючи індивідуальному прогресу дитини в широкому контексті, необмеженій межами академічних успіхів і досягнень. І саме інклюзивний клас є тим природним середовищем, у якому найкращим чином можуть бути виявлені навчальні, соціальні, емоційні проблеми дітей, що дозволяє найбільш точно визначити комплекс доцільних процедур підтримки й допомоги дитині та сім'ї (Stoutjesdijk et al., 2012) і підвищити рівень професійної компетентності педагога (Anjali & Quist, 2012).

У зв'язку з цим слід особливо відзначити вчених Німеччини, які зробили вагомий внесок у модернізацію діагностичних процедур, спрямованих на підвищення якості інклюзивної освіти й розширення штату педагогів залежно від діапазону потреб учнів школи (Graham, 2006; Niemeier, 2014).

Багаторічний практичний досвід американських педагогів у реалізації інклюзивної освіти дітей із обмеженими можливостями здоров'я привів їх до думки про те, що ефективність реалізації інклюзивної освіти цілком обумовлена тим, наскільки коректно вони будуть інтерпретовані, дійсно усвідомлені й упроваджені в інклюзивну програму загальноосвітньої школи за кордоном. Педагоги переконані в тому, що інклюзія, якщо вона наявна, то здатна збагатити як кожен аспект освітньої програми, так і кожного учасника, що поступово має привести до створення гармонійної та різноманітної спільноти.

Перевагами створеної й реалізованої ними інклюзивної програми є такі:

- інклюзивна програма, заснована на тому, що в усіх дітей є сильні та слабкі сторони, а не розглядає дітей із обмеженими можливостями здоров'я як частину загальноосвітньої програми, допомагає педагогам ефективно підтримати дітей і звернути їх сильні сторони в бік вирішення проблем, що виникають;

- успішна інклюзія означає не оволодіння педагогом новими вміннями й навичками, а новими способами відкриття кожної дитини в цілому й формує в педагогів уміння бачити взаємозв'язок між кожною дитиною та всіма дітьми класу;

- уміння розуміти цілі й завдання інклюзії сприяє розвитку й удосконаленню особистісного та професійного потенціалу педагога;

- продуктивне й безперервне співробітництво з батьками, передусім, надихає батьків, вселяє в них віру, що дозволяє краще пізнати дитину та природним шляхом розширити межі шкільної спільноти, виводячи багато питань на рівень зовнішніх відносин (Wanerman & Roffman, 2011).

У педагогічній літературі існує точка зору, згідно з якою успішна інклюзивна школа представлена взаємозалежною сукупністю таких компонентів:

- сильна позиція керівника школи, що цілком розділяє ідею інклюзивної освіти відповідно до принципів інклюзії;

- внутрішньошкільна політика, яка підтримує інклюзивну освіту;

- позитивний настрій педагогічного колективу, батьків і дітей по відношенню до дітей із обмеженими можливостями здоров'я;

- участь і взаємодія всього колективу школи у спільній роботі, спрямованій на реалізацію інклюзивної освіти;

- розвиток взаємопідтримки всередині шкільного колективу;

- безперервна спільна робота з командою міждисциплінарних фахівців;

- ефективна взаємодія з різними зовнішніми органами влади;

- адекватна ресурсна база, що включає в себе матеріально-технічне оснащення з урахуванням особистісних компонентів;

- безперервне підвищення кваліфікації всього колективу школи;

- тісна співпраця з батьками й по можливості цілеспрямоване включення батьків в освітній процес наскільки це можливо (Jonson, 2006; Kauffman et al., 2005; Rea et al., 2002).

Доцільним у нашому дослідженні вважаємо розглянути точку зору англійських учених, які запропонували універсальну теоретичну модель забезпечення інклюзії в школі. Відповідно до поглядів педагогів, процес реалізації інклюзивної освіти повинен передбачати такі положення:

- гнучкість по відношенню до індивідуальних характеристик дітей із обмеженими можливостями здоров'я. Дані діти ніколи не повинні бути ні відірвані від їхніх однолітків, ні безглуздо занурені в загальноосвітні класи. Необхідним є забезпечення цілого комплексу установок, що відповідають їх індивідуальності;

- визначення місця розміщення дитини є результатом ретельної діагностики, планування й моніторингу рівня індивідуального розвитку дитини і тотожне тому, як здійснюється моніторинг усіх дітей школи;

- використання ефективної та гнучкої підтримки з боку дорослого члена педагогічного колективу у випадках, коли це необхідно;

- гармонійне впровадження паралельної роботи двох педагогів загальної та спеціальної освіти;

- прийняття всім колективом школи ідеї інклюзії є важливим показником їх ідеології та сприяє розвитку їх здатності до ефективного вирішення труднощів, пов'язаних із різноманітними потреб дітей в одних і тих самих установках;

- безперервний супровід дитини з обмеженими можливостями здоров'я в освітньому процесі покликане забезпечити підвищення рівня її досягнень через призму вимог школи, вихідного потенціалу й досягнень інших дітей із обмеженими можливостями здоров'я (Dyson et al., 2004).

Таким чином, аналіз показує, що в пошуку ідеальної моделі інклюзивної школи зарубіжні педагоги поступово приходять до розуміння того, що неможливо створити єдину модель інклюзії, яку можна адаптувати в кожній школі, так само як і не можна говорити про один, єдино правильний шлях її реалізації в загальноосвітньому процесі. Некоректно розглядати інклюзивну школу через призму її винятковості, тим самим забуваючи про те, що провідною метою інклюзії є створення «школи для всіх».

Багаторічний досвід зарубіжних країн показує, що одним із провідних бар'єрів у практичній реалізації інклюзивної освіти є ставлення батьків до інклюзивної освіти, в більшості випадків детерміноване традиційним поділом людей через призму понять «норма» й «відхилення від норми». У більшості випадків поява дітей із обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітньому класі викликає в батьків здорових дітей стурбованість, пов'язану з можливим пониженням якості освітнього процесу. Батьки вважають, що такі діти істотно відрізняються від їхніх однолітків, їх розвиток



обтяжений різними порушеннями. Широкий спектр їх особливих освітніх потреб може істотно ускладнити роботу педагогів загальної освіти й вимагає безперервного втручання з боку фахівців (Leyser & Kirk, 2004).

Однак, результати порівняльних досліджень педагогів різних країн світу довели, що активна участь батьків в освітньому процесі тільки позитивно впливає на зміни в емоційній, соціальній, навчальній сферах дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх здорових однолітків. До того ж, батьки є значущою та необхідною ланкою інклюзивної освіти, а процес пізнання дитини слід починати з глибокого й детального вивчення соціального контексту відносин, що склалися в сім'ї (Freeman & Alkin, 2000; Hunt & Goets, 1997; Saint-Laurent et al., 1998).

Так, у Великій Британії поширення набуває новий підхід, орієнтований на сім'ю дитини з обмеженими можливостями здоров'я (family-centered approach), закріплений у законодавчому документі «Green Paper» коаліційного права (2011 р.) і отримав свій подальший розвиток у законопроекті «Сім'я та діти» (2013 р.). Ці документи були розроблені з метою посилення прозорості у відносинах між сім'ями, які виховують дітей із обмеженими можливостями здоров'я, і системою освіти, установами рівноправної відповідальності сім'ї та школи за прийняті рішення, а також підвищення якості співпраці професійного співробітництва та взаємодії з іншими батьками.

Важливий внесок у генерування інклюзивної освіти вносить діяльність міжнародних організацій. Однією з таких міжнародних організацій є партнерська мережа DECET («Рання освіта й навчання в умовах різноманіття»), заснована в Бельгії. Дана партнерська мережа об'єднує організації, що працюють у різних областях раннього навчання з 14 країн Європи, Марокко та Центральної Америки. В основу роботи даної організації покладена Антидискримінаційна програма навчання («Anti-BiasApproach»). Провідною метою DECET є впровадження інклюзивної освіти в дошкільних установах за допомогою надання допомоги й підтримки дітям, батькам і педагогам.

У січні 2014 року Міжнародним відділом з питань дитинства, організованим Американською радою з питань дітей із особливими освітніми потребами, був розроблений документ, провідною метою якого стало усвідомлення нагальної необхідності зближення теоретичних досліджень і практичного досвіду в галузі інклюзивної освіти. В основу документа покладено віру в те, що тільки в тому випадку, якщо педагоги та сім'ї дітей із обмеженими можливостями здоров'я цілеспрямовано прагнуть опанувати теоретичними знаннями, уміннями й навичками інклюзивної освіти, то можливо досягти позитивних результатів усіма дітьми, їхніми батьками й педагогами.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, проведений аналіз зарубіжних джерел дозволив установити, що лейтмотивом теоретичних і практичних досліджень сучасних учених

більшості країн світу проходить ідея, що витoki інклюзії знаходяться в родині. У зв'язку з цим у практиці інклюзивної освіти за кордоном актуалізуються питання, пов'язані з посиленням ролі батьків у процесі інклюзивної освіти, з розумінням необхідності зміни цілей проведення діагностичних процедур у напрямі обліку широкого кола індивідуальних потреб дітей як цінного ресурсу у вибудовуванні індивідуального маршруту розвитку дитини й удосконаленні педагогічної майстерності.

Необхідно відзначити, що, на наше глибоке переконання, інклюзивна школа – це школа з високим рівнем інклюзивної культури; продуктивною міждисциплінарною співпрацею; згуртованим колективом однодумців, в основі діяльності яких лежить безперервна рефлексія, максимально орієнтована на глибоке вивчення дискримінаційних бар'єрів, що перешкоджають повноцінному включенню й участі дітей у широкий освітній контекст і відображена в конкретних заходах щодо їх усунення.

Завершуючи огляд сучасних тенденцій у розвитку інклюзивної освіти за кордоном є важливим виділити в контексті нашого дослідження такі результати:

- посилення міжнародного співробітництва між країнами та імплементація міжнародних ініціатив у національну законодавчу базу: національні державні програми, спрямовані на цілеспрямоване просування антидискримінаційної політики та створення інклюзивних шкіл;

- підвищення соціальної та педагогічної значущості інклюзії та розширення меж взаємодії учасників інклюзивної освіти в системі «сім'я-школа-спільнота-суспільство», засновані на підвищенні якості партнерських відносин у межах міждисциплінарної співпраці;

- зміцнення позитивного й ціннісного ставлення до різноманіття потреб дітей в інклюзивну класі, особливо дітей із обмеженими можливостями здоров'я, і зміна процедур діагностики й оцінювання їх освітніх потреб, які базуються на тісній міждисциплінарній співпраці, особливо з батьками таких дітей.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Anjali, J., Quist, C. (2012). Building a foundation for EBD research. *Healthcare Design*, 12 (3), 14-17.
2. Beacham, N., Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion in inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 3-11.
3. Cole, D. A., Meyer, L. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education*, 25 (3), 340-351.
4. Dyson, A., Howes, A., Roberts, B. (2004). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. *Cambridge Journal of Education*, 34 (2), 143-155.
5. Erton, I. (2010). Relations between personality traits, language learning styles and success in foreign language achievement. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 115-126.

6. Freeman, S. F. N., Alkin, M. C. (2000). Academic and Social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education, 21* (3), 3-18.
7. Gardner, H., Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding within and across the disciplines. *Educational Leadership, 51*, 14-18.
8. Graham, C. (2006). A Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions of inclusion. *International journal of Inclusive education, 10*, 3-25.
9. Hunt, P., Goets, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practice and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of the Special Education, 31*, 3-35.
10. *Japan: preparatory workshop on inclusive education. East Aisha* (2007). UNESCO: International Bureau of Education.
11. Jonson, K. F. (2006). *60 Strategies for Improving Reading Comprehension in Grades K-8*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
12. Kauffman, J., Landrum, T. J., Mock, D., Sayeski, B., Sayeski, K. S. (2005). Diverse knowledge and skills require a diversity of instructional groups: A position statement. *Remedial and Special education, 26* (1), 2-6.
13. Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral practice, 19*, 401-412.
14. Leyser, Y., Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education, 51* (3), 271-85.
15. Marcovic, M. R., Spacisour, B. B. (2010). Education in Serbia: Inclusive and ELearning opportunities. *Serbian Journal Of Management, 5* (2), 271.
16. Niemeyer, M. (2014). The rights to inclusive education in Germany. *The Irish Community Development Law, 3* (1), 49-64.
17. Rea, P. J., McLaughlin, V. L., Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children, 68* (2), 203-222.
18. Robertson, K., Chamberlain, B., Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*, 123-130.
19. Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J. (1998). Academic achievements effects of an in-class service model on student with or without disabilities. *Exceptional school students with moderate mental retardation, 64*, 239-253.
20. *Schooling without labels: parents, educators, and inclusive education* (2010). Temple University Press.
21. Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M., Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*, 92-104.
22. Takashi, J. (2013). Multiple intelligence theory can help promote inclusive education for children with intellectual disabilities and developmental disorders: Historical reviews of intelligence theory, measurement methods, suggestions for inclusive education. *Creative education, 4* (9), 605-610.
23. Wanerman, T., Roffman, L. (2011). *Including One, Including All: A Guide to Relationship-Based Early Childhood Inclusion*. Redleaf Press.
24. Weswood, P. (2007). *Commonsense methods for children with special needs*. Routledge.

25. Zafar, S., Meenakshi, K. (2011). A study on the relationship between extroversion introversion and risk-taking in the context of second language acquisition. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 1 (1), 33-40.

## РЕЗЮМЕ

**Чистякова Ирина.** Основные направления развития инклюзивного образования на современном этапе: опыт зарубежных стран.

*В статье выявлены и охарактеризованы основные направления развития инклюзивного образования за рубежом на современном этапе. Проанализированы теоретическая научная литература и практический опыт ученых разных стран по реализации инклюзивного образования. Определено, что на современном этапе развития общества наблюдается усиление международного сотрудничества между многими странами мира, обусловленное педагогической и социальной значимостью инклюзии, что способствует созданию законодательной базы в области инклюзивного образования и целенаправленному проведению политики, направленной на устранение возможных дискриминационных барьеров как в системе образования, так и в обществе в целом.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, развитие инклюзивного образования, современный этап, зарубежные страны.

## SUMMARY

**Chystiakova Iryna.** Main directions of development of inclusive education at present stage: foreign experience.

*The aim of the article is to identify and characterize the main directions of development of inclusive education abroad at present stage.*

**Research methods.** *Comparative analysis of foreign and domestic psychological-pedagogical, historical, literary sources; video materials and internet sites; analysis, systematization and generalization of theoretical and empirical scientific material on the problem of inclusive education, which allowed to establish the peculiarities, dynamics and leading directions of development of inclusive education abroad.*

**Research results.** *It has been determined that at present stage of development of the society there is an intensification of international cooperation between many countries of the world conditioned by pedagogical and social significance of inclusion, which contributes to creation of a legislative framework in the field of inclusive education and purposeful pursuit of policies aimed at eliminating possible discriminatory barriers both in the education system, and in society as a whole.*

**Conclusions.** *Conducted analysis of foreign studies has shown that origins of inclusion are in the family. In this regard, in the practice of inclusive education abroad the issues related to strengthening of parents' role in the process of inclusive education, understanding of the need to change the objectives of conducting diagnostic procedures in order to account for a wide range of individual needs of children as a valuable resource in building an individual route of child's development and improvement of pedagogical skills gain relevance.*

*It should be noted that, according to our deep conviction, an inclusive school is a school with a high level of inclusive culture; productive interdisciplinary cooperation; united group of like-minded people, whose activity is based on continuous reflection, deep study of discriminatory barriers that impede full inclusion and participation of children in a broad educational context and is reflected in concrete measures for their elimination.*

**Key words:** inclusive education, development of inclusive education, present stage, foreign countries.