

13. Schelten A. Grundlagen der Arbeitspädagogik / A. Schelten // 4. Aufl. Stuttgart: Steiner, 2005.
14. Share of students in vocational education programmes, 2015 (%). EUROSTAT [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu : [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Share_of_students_in_vocational_education_programmes_2015_\(%25\)_ET17.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Share_of_students_in_vocational_education_programmes_2015_(%25)_ET17.png)
15. Wulz J., Luomi-Messerer K. Innovation in VET Austria [Elektronnyi resurs] / J. Wulz, K. Luomi-Messerer // Cedefop's ReferNet network. — Vienna, 2014. — S.16. — Rezhym dostupu : <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/vet-in-europe-countryreports>.

УДК 376-056.26 (4-15)

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ДЦП: ДОСВІД БЕЛЬГІЇ ТА ІТАЛІЇ

Н. С. Щерба

orcid.org/0000-0002-5467-4292

У статті проаналізовано невідповідність чинних вітчизняних нормативних вимог міжнародним документам щодо запровадження освітньої інклюзії, обґрунтовано доцільність розробки в Україні стратегії переходу до інклюзивної освіти, висвітлено недоліки інклюзивної та спеціальної форм освіти, запропоновано деякі шляхи їхньої мінімізації, проаналізовано статистичні дані щодо запровадження інклюзії у фламандській частині Бельгії та в Італії, вивчено сучасний стан функціонування інклюзивної освіти в обох країнах, описано положення ключових освітньо-нормативних документів, що її скеровують, проаналізовано позитивні та негативні риси національних стратегій запровадження інклюзії та узагальнено відповідні тенденції.

Ключові слова: інклюзивна освіта, спеціальна освіта, старшокласники з особливими освітніми потребами, стратегії запровадження інклюзії, тенденції, фламандська частина Бельгії, Італія.

THE TENDENCIES OF INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT OF SENIOR LEARNERS WITH CEREBRAL PALSY: BELGIAN AND ITALIAN EXPERIENCE

N. S. Shcherba

The article deals with the discrepancies between the existing Ukrainian legislation and the recommendations of Salamanca declaration that concern the introduction of academic inclusion. Accordingly, in Ukraine there is no demand concerning the transformation of special schools into inclusive ones. Thus this article aims to analyze the experience of Flemish Belgium where the system of special education is being preserved and, in the same time, models of cooperation between mainstream and special schools are introduced, and of Italy that is the leader of the modern European inclusive education. The article also contains the attempt to unprejudicedly highlight drawbacks of inclusive and special education that were revealed in the process of their application in different countries. The author draws the conclusion about the expedience of designing models of cooperation between the two educational forms mentioned above that would be advantageous for pupils with severe disabilities (like those with cerebral palsy). Considering the peculiarities of inclusion introduction in Flemish Belgium it was found out that there are 2 models of such cooperation: the first one deals with pupils with musculoskeletal disorders and also with deaf and blind ones who studied in special schools but were transferred to mainstream ones by the initiative of the administration of a special school, psychological-medical-social centers, parents of pupils and schoolchildren themselves. These pupils have to attend a mainstream school regularly to get a Certificate of secondary education. In the same time they have to take individual lessons with special school teachers (4 hours weekly). The second one presupposes that a pupil stays enrolled in a special school but studies in a mainstream institution enjoying the possibility of psychological, educational and / or medical support given by the staff of the former one. Besides inclusion can be non-complete (that is – pupils can spend the first part of the day in the mainstream school and the second one in a special one) or complete (supported by resources and teachers employed in a special school), temporary and also individual or collective (depending on the number of pupils included into a mainstream class). As for Italy, it has been a pioneer of inclusive education introduction for decades. The first step of this process was what is called now «wild integration» when SEN pupils were enrolled into mainstream school without any proper adjustments. As the drawbacks of this approach became obvious, the country stuck to the inclusion model where all the pupils of a class had to acquire the skills and habits that their SEN class-mates had to learn. This allowed Italy to take the first place in Europe as for the ratio of SEN pupils in mainstream schools to all SEN pupils in the country.

Key words: inclusive education, senior learners with special needs, pupils with disability, strategies of implementing inclusion, tendencies, Flemish Belgium, Italy.

Віддзеркалюючи розвиток суспільної свідомості людства в ХХ сторіччі, парадигма освіти дітей з інвалідністю трансформувалась від сегрегації до інклюзії, зафіксованої в міжнародних деклараціях і національних нормативних базах. У 1994 році, згідно з матеріалами Саламанкської декларації, країнам-учасникам було рекомендовано:

- розробити освітні системи та програми, що враховують усе розмаїття особливостей, здібностей, інтересів і навчальних потреб учнів;
- забезпечити *перехід спеціальних шкіл до інклюзивних* шляхом реорганізації їхньої адміністративної структури;
- забезпечити дітям із особливими потребами (якщо немає інших показань) можливість вступати до звичайних шкіл з інклюзивною орієнтацією, створеною засобами педагогічних методів, здатних забезпечити ефективну освіту для більшості дітей;
- стежити за прогресом у галузі інклюзивної освіти шляхом проведення статистичного обліку осіб із особливими потребами, зарахованих у звичайні школи [6, с. 6-18].

Положення Саламанкської декларації знайшли своє відображення у вітчизняній освітньо-нормативній документації та, зокрема, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, у якій передбачено:

- пріоритетне навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення інклюзивних навчальних закладів;
- запровадження механізмів планування, моніторингу та оцінювання якості інклюзивної освіти дітей з інвалідністю;
- збереження і вдосконалення мережі спеціальних навчальних закладів [5, с. 12-13].

Порівнюючи положення двох документів, можна зробити висновок, що українське законодавство зумовлює лише можливість включення дітей із особливими освітніми потребами до загальноосвітніх навчальних закладів, але не навпаки: створення інклюзивних шкіл на базі спеціальних не передбачено. Таким чином, з одного боку, останнє положення Національної стратегії сприяє реалізації права на освіту тих дітей із важкими формами інвалідності, навчання яких є неможливим у загальноосвітніх навчальних закладах (у зв'язку з важкістю захворювання). А з іншого – без генерування в Україні *стратегії запровадження інклюзії*, ситуація залишиться незмінною.

За дослідженням А.М. Хоукатт, найвищих результатів у навчанні учнів з інвалідністю вдається досягти за умови інтенсивного та розумно індивідуалізованого навчання, поєднаного з частим і детальним моніторингом прогресу [13]. Очевидно, у випадку складних комплексних порушень, характерних для учнів з ДЦП (що є цільовою аудиторією нашого дослідження), доцільним є вивчення потенціалу взаємодії обох освітніх форм і підбору найкращих варіантів, що відповідали б особливим освітнім потребам конкретного учня. Підставою для цього є вимоги Закону України «Про загальну середню освіту». Так, відповідно до Статей 8-9, учні з інвалідністю (зокрема, із ДЦП) можуть отримувати середню освіту в:

- загальноосвітніх школах (зокрема, в спеціальних / інклюзивних класах або за дистанційною / вечірньою (заочною) формою навчання);
- спеціальних школах / школах-інтернатах (для дітей, що потребують корекції фізичного та / або розумового розвитку), до яких належать і навчально-реабілітаційні центри (для дітей, яким потрібна систематична реабілітація внаслідок складних порушень розвитку) [3].

Очевидно, що обидві форми мають недоліки і жодна з них не може реалізувати потреби кожного учня з важкими формами інвалідності (зокрема, з деякими формами ДЦП). Тому доцільно розглянути ці вади з метою мінімізації їхнього впливу. Так *критики спеціальної освіти* наводять такі аргументи:

- на думку Л.Самсонової, Д.Е. Коула та Л.Х. Мейер, навчання у спецшколах-інтернатах призводить до соціальної деградації дітей унаслідок їхнього відокремлення від суспільства [7; 9, с. 340];
- ярлики, що навішуються на учнів спецшкіл («глухі, сліпі, розумово відсталі»), закладають у них сценарій фізичної неспроможності [7] і виробляють схильність до соціального утримання [4, с. 22];
- спеціальна освіта часто вимагає відокремлення учня з особливими потребами від його сім'ї, що негативно впливає на перспективи соціалізації та адаптації до самостійного життя [7];
- розподіл учнів з інвалідністю в спецшколу за нозологією не означає, що там будуть ураховуватися їхні індивідуальні освітні особливості [7];
- постійне перебування учнів з інвалідністю серед однолітків, які знаходяться у важкому психофізичному стані, впливає на них гнітюче [17, с. 437];
- стандарти викладання та академічні вимоги в спецшколах знаходяться на нижчому рівні, ніж у загальноосвітніх закладах [15; 18, с. 438].

Зазвичай, *критики інклюзії*, що акцентують свою увагу на недоліках, які виявились під час її запровадження у школах різних країн світу, обґрунтовують свою позицію таким чином:

- постійна присутність асистента вчителя біля учня з інвалідністю перешкоджає соціальній інтеграції останнього в класі, що призводить до його ігнорування однолітками [18]. При цьому, часто саме асистент

учителя навчає учня. Відсутність у першого достатнього рівня предметної підготовки негативно впливає на результати освіти [22];

- відсутність у найближчій загальноосвітній школі необхідних умов для навчання учня з конкретною нозологією означає, що він або буде залежати від постійної допомоги асистента вчителя (пов'язаної, наприклад, з відкриванням дверей, доланням сходів тощо) або його зарахують до іншої школи. В останньому випадку може виникнути проблема з транспортом [18];

- запровадження інклюзії передбачає, першочергово, наявність гнучких механізмів фінансування для забезпечення навчального процесу необхідними матеріальними ресурсами. Крім того, академічна успішність учнів з інвалідністю прямо залежить від професійної підготовки педагогів і їхньої умотивованості інвестувати в учня час і зусилля. Недостатність необхідних ресурсів або підтримки призводить до неефективності інклюзії [22, с. 77].

Передумовою розробки в Україні певної стратегії, що дозволила б запровадити інклюзивну освіту, є вивчення світового досвіду переходу від спеціальної до інклюзивної форми: хронології прийняття відповідних нормативних документів, механізмів їхньої реалізації, взаємодії обох систем освіти та її наслідків, способів моніторингу ефективності освіти тощо.

Актуальність інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами розглядалась у роботах таких вітчизняних учених, як: А. Колупаєвої, М. Малофєєва, Ю. Найди, Н. Назарова, Н. Софій, С. Хлебика, С. Шевченко, Н. Шматко, М. Чайковського та ін. Питаннями *запровадження інклюзивної освіти* займались: О.В. Балахонова, О.О. Віток, О.П. Глоба, Т.В. Євась, О.А. Жукова, І.О. Калініченко, Н.І. Костенко, Л.І. Миськів, О.В. Омельченко, Л. Самсонова, В.В. Швед, Дж. Банч, А.М. Хоукатт, Е. Каламбука, П. Фаррелл, Е. Дайсон, І. Каплан, С. Ша, К. Сноу, М. Ворнок, Б. Норвіч та інші. Зокрема, *технології та умови організації інклюзивного навчання в Україні* досліджувались Т.Є. Єжовою, Г.Б. Кожухівською, К.О. Кольченко, П.М. Наум, Г.Ф. Нікуліною, Д.О. Шенеленко, І.М. Литвин, С.П. Мироновою та іншими авторами. Відповідні *методи, форми та засоби* висвітлені в публікаціях таких авторів, як: О.С. Казачінер, О.І. Калюжна, С.В. Корнілов та інших. Нарешті *особливості запровадження освітньої інклюзії в країнах Європи* вивчалися такими вітчизняними науковцями, як: Г.В. Давиденко; Д. Аргіропулосом, В.Н. Коваленком, А.А. Соломко, А.В. Снарський, А.Є. Харченко, А.А. Колупаєвою та ін. Однак у ході проведеного аналізу не було виявлено досліджень, у яких би узагальнювалися стратегії запровадження інклюзії в контексті систем національної освіти європейських країнах.

Метою цієї статті є вивчення основних європейських тенденцій запровадження інклюзії та виокремлення відповідних ключових положень на прикладі фламандської частини Бельгії та Італії.

Поняття «*освітня інклюзія*» розуміється ЮНЕСКО як «*динамічний спосіб позитивного реагування на різноманіття учнів та сприймання індивідуальних відмінностей не як проблеми, а як можливості збагатити навчальний процес*» [14]. Економічною підставою для її запровадження є, з одного боку, старіння населення Європи, що вимагає від урядів країн забезпечити залучення всіх людських ресурсів до ринку праці, й зокрема, майбутню молодь, що є сьогодні учнями з особливими потребами. А з іншого – утримання обох систем освіти вважається фінансово нерентабельним. Однак економічні мотиви, хоч і є важливими, не повинні домінувати над інтересами дітей з інвалідністю.

Сьогодні в Європі шляхи запровадження інклюзії мають національну специфіку. Ті європейські країни, що мають на меті запровадити її як основну форму освіти дітей з особливими потребами, об'єднались у низку міжнародних організацій, які проводять періодичний моніторинг. Як показав аналіз статистичних досліджень Європейської агенції зі спеціальних потреб та інклюзивної освіти, країни діють у межах *двох стратегій*, які можна умовно назвати «обережною» та «радикальною». Розглянемо їх детальніше на прикладі фламандської частини Бельгії та Італії.

Згідно з прес-релізом Європейської Комісії з освіти осіб з особливими освітніми потребами в країнах-членах Організації економічного співробітництва та розвитку, у *фламандській частині Бельгії* в 2012 році в «сегрегованих» *спеціальних школах і класах* навчалося 46091 учнів з особливими потребами, що становило 5,2% усіх учнів шкільного віку [16] або 84,8% усіх учнів з особливими потребами (див. табл. 1). За офіційною європейською статистикою у країні за цей рік у *повністю інклюзивному середовищі навчались лише близько 16,6%* учнів (співвідношення загальної кількості учнів до тих, хто навчався в інклюзивному освітньому середовищі становить: 57261 осіб до 9549 осіб) і з них 8,2% учнів віком 12-18 років (співвідношення – 57261 до 4740 осіб) [20] (2012 рік був обраний як такий, коли декілька міжнародних організацій опублікувало статистичну інформацію по європейських країнах, яку можна порівняти).

Освітня ситуація в Бельгії *може бути порівняна з вітчизняною*, оскільки:

- відсутній законодавчий механізм, що зобов'язує загальноосвітні школи приймати учнів з особливими потребами, застосовуючи для цього «розумне пристосування» [12]; в обох країнах відсутнє загальноприйняте тлумачення останнього поняття [11];

- учні з інвалідністю розподіляються в основному до спецшкіл згідно з результатами обстеження в психолого-медико-соціальних центрах [10, с. 5-6];

- в загальноосвітніх школах учителі не готові до навчання учнів з інвалідністю, а спеціально підготовлених фахівців бракує [10, с. 5; 12];
- інклюзивні школи не обладнані для навчання учнів з інвалідністю (наприклад, немає програмного забезпечення для учнів із дислексією чи сурдоперекладачів для глухих учнів) [12];
- взаємодія між системами навчання та питання про фінансування інклюзії знаходяться на етапі громадського обговорення [10, с. 5-6].

Таблиця 1

Відсоткове співвідношення учнів, що навчалися в спеціальному та інклюзивному навчальних середовищах у фламандській Бельгії та Італії

Країни	Кількість учнів з особливими освітніми потребами (% від усіх учнів) [16]	З них навчалися в спеціальних (сегрегованих) школах / класах (%) [16]	З них навчалися в інклюзивному освітньому середовищі (%) [20]	З них учнів 12-18 років в інклюзивному середовищі (%) [20]
Бельгія (флам.)	54336 (6,2%)	46091 (84,8%) / 0 (0%)	9549 з 57261 (16,6%)	4740 з 57261 (8,2%)
Італія	170696 (2,3%)	693 (0,4%) / 0 (0%)	187728 з 189563 (99%)	109807 з 189563 (57,9%)

Під час запровадження інклюзії в Бельгії вжито таких *заходів*:

1. Прийнято нормативний акт під назвою «M-decree» (2015), що дозволив зараховувати учнів із особливими освітніми потребами до найближчих загальноосвітніх шкіл за умови, що в тих наявне «розумне пристосування», хоча школи можуть відмовитися зарахувати дитину. Загальна кількість учнів із особливими потребами в інтернатах скоротилася з 5,2% до 4,4% усіх учнів у країні [10, с. 5-6]. Розроблено моделі взаємодії спеціальної та інклюзивної систем освіти, про які підеться далі.

2. До загальноосвітніх шкіл залучено 180 фахівців зі спеціальної освіти й вироблено механізм, що дозволяє школам залучати додаткових спеціалістів за наявності такої потреби та за додаткові кошти [10, с. 5-6].

3. У травні 2018 року прийнято рішення щодо розподілу щорічного фінансування (103 млн. євро), виділеного за актом «M-decree» на оснащення класів спеціальним обладнанням та підготовку вчителів. Проте прийняте рішення освітяни критикують як недостатньо виважене, тому питання не може вважатися закритим [8].

В окремих випадках освіта учнів з інвалідністю у фламандській Бельгії передбачає взаємодію двох систем. Це дозволяє дітям, зарахованим у спецшколи, вивчати предмети та відвідувати заняття в загальноосвітніх навчальних закладах тимчасово чи постійно при додатковій навчально-методичній підтримці спецшкіл [19, с. 18]. Для цього передбачено забезпечення транспортного перевезення учня працівником спецшколи [21].

У країні існують такі *моделі*, основані на взаємодії двох систем освіти:

- *перша* стосується учнів із фізичними вадами, а також глухих і сліпих дітей, що навчались у спеціальних школах, але були переведені в загальноосвітні за ініціативою педагогічного колективу спецшколи, психолого-медико-соціальних центрів, батьків дитини чи самих учнів. Щоб отримати відповідне свідоцтво про середню освіту, останні мають відвідувати уроки в інклюзивному класі на постійній основі. Водночас вони мають займатися з учителями спеціальної школи по чотири години на тиждень;

- *друга* передбачає, те що учень залишається зарахованим до спецшколи, але навчається в інклюзивній, користуючись психологічною, освітньою та / або медичною підтримкою з боку першої. При цьому інклюзія може бути *неповною* (тобто учні можуть проводити першу частину дня в загальноосвітній, а другу – в спеціальній школі) чи *повною* (за ресурсної та педагогічної підтримки спецшколи), *тимчасовою*, а також *індивідуальною* чи *колективною* в залежності від кількості учнів з інвалідністю в масовому класі [19, с. 28].

Одним із варіантів педагогічного супроводу учнів з інвалідністю в Бельгії є прикріплення до них учителів продовженого дня (назва англ. мовою – remedial teacher). Якщо в школі здійснено т. зв. «розумне пристосування», то учням надається доступ до спеціальних засобів навчання (і зокрема, технічних), до адаптованих підручників (наприклад, азбукою Брайля) та до інших матеріалів. В окремих випадках школи мають доступ до медичних центрів, які організують фізичну реабілітацію цих учнів у навчальний час [19, с. 26]. Що стосується інклюзивної освіти учнів *зі складними порушеннями*, то проблеми, що виникають, вирішуються за допомогою педагогів зі спецшкіл у тих випадках, якщо інклюзія вважається можливою [19, с. 19]. Тому, у межах обох типів навчальних закладів практикується робота педагогів за сумісництвом та обмін досвідом [19, с. 17]. Описана стратегія запровадження інклюзії була названа нами

«обережною», оскільки очевидною є недостатність механізмів її реалізації, а також ресурсів і, зокрема, людських. Існуюча ситуація змінюється дуже повільно. Крім того, паралельно з інклюзивною у країні співіснує й спеціальна освіта.

Проте вказана стратегія має деякі *позитивні риси*:

- наявність механізмів співробітництва між двома формами освіти, що дозволяє надавати учням не лише масову та корекційну освіту, але й комплексну реабілітацію;
- можливість школи самостійно вирішувати питання з залученням до навчального процесу додаткових спеціальних педагогів.

Негативними рисами є:

- уповільненість запровадження інклюзивної освіти, пов'язана, з одного боку, з відсутністю узгоджених тлумачень деяких термінів (наприклад, «розумне пристосування школи до навчання учнів з інвалідністю»), а з іншого – з необов'язковістю виконання вимог щодо їхнього зарахування до масових шкіл;
- недостатня сформованість механізмів пристосування школи до особливих потреб конкретного учня, наприклад, шляхом залучення ресурсних центрів, корекційних педагогів, батьків, науковців;
- недосконалість систем вищої педагогічної освіти, а також системи підвищення кваліфікації фахівців, що призводить до нестачі кваліфікованих фахівців, здатних забезпечити ефективність інклюзивної освіти.

Розглянемо особливості «радикальної» стратегії запровадження інклюзивної освіти (на прикладі Італії). Згідно з прес-релізом Європейської Комісії з освіти осіб з особливими освітніми потребами в країнах-членах Організації економічного співробітництва та розвитку, в Італії у 2012 році в спеціальних школах навчалось лише 693 учні з особливими потребами, що становило 0,01% усіх учнів [16] або 0,4% усіх учнів із особливими потребами (співвідношення загальної кількості учнів до тих, хто навчався в інклюзивному освітньому середовищі становило: 693 особи до 170696 осіб) (див. табл. 1). За даними Звіту з освіти, осіб з особливими освітніми потребами за 2012 рік 99% усіх учнів з інвалідністю навчались інклюзивно, з них 57,9% становили учні віком 12-18 років (співвідношення – 109807 з 189563 осіб) [20].

Як показує дослідження Н.А. Дубовської, історично понад 90% учнів з інвалідністю навчались у загальноосвітніх закладах Італії ще на початку 20 сторіччя. У 1928 році обов'язкова середня освіта поширилась на німих і сліпих учнів за умови, що в них не було інших вад [2]. Оскільки школи не були готові до навчання дітей із різними формами інвалідності, цей період називали самі італійці «дикого інтеграцією» й тому видається можливим назвати таку стратегією «радикальною». Ключовою ідеєю цього періоду була, з одного боку, соціалізація та адаптація дітей у шкільному співтоваристві, розвиток у них почуття приналежності, а з іншого – виховання в суспільстві позитивного ставлення до індивідуальних відмінностей кожного учня [1, с. 15].

У 1971 році було прийнято «Закон про право дітей з особливими потребами на навчання в масових школах» №118, згідно якого всі учні з інвалідністю мали бути зараховані до масових шкіл, крім тих, що страждали на психічні чи фізичні порушення такої важкості, що не дозволяла їм навчатись у звичайних класах. У 1977 році до Закону були внесені зміни з метою переорієнтації освіти на *розвиток особистості* учнів з інвалідністю. У ньому також були встановлені нормативи, за якими кількість учнів у класі *не мала перевищувати 20 осіб*, із яких кількість учнів із інвалідністю *не мало бути більше 2 осіб*. При цьому спеціальні педагоги об'єднувались у команди з учителями-предметниками і всі заходи, призначені для учнів з інвалідністю, виконували всім класом (наприклад, усі учні вчили азбуку Брайля чи мову жестів) [2]. Цікаво, що Італія відмовилась від використання диференційованих класів.

Сьогодні право на освіту учнів із інвалідністю в загальноосвітній школі гарантується Статтею 3 італійської Конституції. Проте основним правовим документом, що скеровує організацію інклюзивної освіти, є Закон про неповносправність, уведений у дію декретом президента в 1994 році. Він регулює, наприклад, взаємодію між школами, місцевими відділами охорони здоров'я та сім'ями, коли йдеться про укладання Індивідуального освітнього плану учня (який виник в Італії). З 2003 року Міністерство освіти Італії зобов'язало всіх директорів шкіл брати участь у тренінгах без відриву від виробництва щодо запровадження інклюзії, а всі вчителі мали проходити курси підвищення кваліфікації, розраховані на 40 годин на рік [1, с. 15].

Як вважає С.В. Альохіна, успішність італійського підходу завдячує тісній взаємодії шкіл зі спеціалістами організацій, що мали відношення до охорони здоров'я й здійснювали діагностику й терапію: з лікарями, психологами, медсестрами, соціальними працівниками, логопедами, функціональними та фізичними терапевтами [2, с. 16]. Крім того, підґрунтям для цього послужила й низка законодавчих і адміністративних заходів, що гарантують повну інклюзію всіх учнів, незважаючи на тип їхньої інвалідності та вік [19, с. 77].

Таким чином, *позитивними рисами* італійської стратегії є:

- обов'язковість входження всіх дітей з інвалідністю (з поодинокими виключеннями) в навчальний процес масових закладів освіти в умовах комплексної медико-психолого-педагогічної підтримки;
- виховання позитивного ставлення суспільства до дитини з особливими потребами;
- виважені нормативи щодо кількості учнів у класі (і, зокрема, з інвалідністю);
- наявність механізмів постійного підвищення кваліфікації вчителів;
- наявність механізмів адаптації освітнього середовища та процесу до особливих освітніх потреб учнів, що сприяє розвитку й учнів без інвалідності.

Її *негативними рисами* видаються такі:

- першим етапом стратегії є стихійна інтеграція всіх учнів з інвалідністю в масові школи;
- метод проб і помилок використовується як основний для запровадження інклюзії на національному рівні.

Проведене дослідження дозволяє зробити **висновок**, що запровадження інклюзії в Бельгії та Італії ґрунтується на різних стратегічних ідеях, що зумовили й виникнення відповідних тенденцій:

1) тенденції до збереження в країні спеціальної освіти, повільного введення інклюзії та випробування різних моделей взаємодії обох форм.

2) тенденції до стихійної інтеграції більшості учнів із інвалідністю в загальноосвітні навчальні заклади, поступового пристосування до них приміщень і навчального процесу на основі співробітництва школи з організаціями, пов'язаними з охороною здоров'я.

Напрямом подальшого дослідження є формулювання основних положень національної стратегії запровадження інклюзивної освіти в Україні, що дозволила б максимально оминати описані недоречності та використати позитивний досвід Бельгії та Італії.

Література

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: история и современность / Алехина С. В. – Москва : Первое сентября, 2013. – 33 с.
2. Дубовская Н.А. Развитие инклюзивного образования в Италии [Електронний ресурс] / Н.А. Дубовская. – Режим доступу: http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya_ipmor_2015.pdf
3. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс] // Законодавство. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
4. Зотова А. М. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации / А. М. Зотова // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 21-25.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Львівського національного медичного університету. – Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
6. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года [Электронный ресурс] // Декларации ООН. – Режим доступу: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf
7. Самсонова Л. Як дати всім дітям повноцінну освіту [Електронний ресурс] / Л. Самсонова // Insider. – 2015. – Режим доступу: <http://www.theinsider.ua/lifestyle/5578081873c36/>
8. Bauwens D. Agreement on funding of M Decree for schools / D. Bauwens [Electronic resource] // Flanders Today. – 2018. – May 17. – URL: <http://www.flandertoday.eu/education/agreement-funding-m-decree-schools>
9. Cole D. A. Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes / D.A. Cole, L. H. Meyer // Journal of Special Education. – 1991. – Vol. 25(3). – pp. 340-351.
10. Education and training monitor 2016 – country analysis. Belgium [Electronic resource]. – URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-be_en.pdf
11. Furniere A. M decree hasn't led to 'coherent policy', says children's commissioner / A. Furniere [Electronic resource] // Flanders Today. – 2016. – November 17. – URL: <http://www.flandertoday.eu/education/m-decree-hasnt-led-coherent-policy-says-childrens-commissioner>
12. Furniere A. Schools still turning away children with disabilities / A. Furniere [Electronic resource] // Flanders Today. – 2016. – URL: <http://www.flandertoday.eu/education/schools-still-turning-away-children-disabilities>
13. Hocutt A. M. Effectiveness of Special Education: Is Placement the Critical Factor? / A. M. Hocutt // The Future of Children. – 1996. – Spring. – pp. 77-102.
14. Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. – The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. – 2005. – 37 p.
15. Jenkinson J. All Students Belong: Inclusive Education for Students with Severe Learning Disabilities / J. Jenkinson // Tizard Learning Disability Review. – 2000. – Vol. 5(4). – pp. 4-13.
16. Press Release [Electronic resource] // European Commission. – Brussels. – 2012. – URL: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_en.htm
17. Schools for moderate learning difficulties [Electronic resource] // Special needs UK. Informing parents and professionals. – URL: <http://www.specialneedsuk.org/results.asp?specialityid=10>

18. Shah S. Special or mainstream? The views of disabled students / S. Shah // *Research Papers in Education*. – 2007. – Vol. 22 (4). – pp. 425–442.
19. Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries [Cor J.W. Meijer, ed.]. – Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education. – 2003. – 146 p.
20. Special Needs Education. Country Data 2012. [Electronic resource]. – URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf
21. Special needs education. Belgium [Electronic resource] // Smart Expat. – URL: <https://smartexpat.com/belgium/how-to-guides/family/special-needs-education>
22. Warnock M. Special educational needs. Key debates in educational policy / M. Warnock, B.Norwich. – London-New York : Bloomsbury, 2010. – 184 p.

References

1. Alyohina S. V. Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya i sovremennost / Alehina S.V.– Moskva : Pervoe sentyabrya, 2013.– 33 s.
2. Dubovskaya N.A. Razvitiye inklyuzivnogo obrazovaniya v Italii [Elektronniy resurs] / N.A. Dubovskaya. – Rezhim dostupu: http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya_ipmop_2015.pdf
3. Zakon UkraYini «Pro zagalnu serednyu osvItu» [Elektronniy resurs] // Zakonodavstvo. – Rezhim dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
4. Zotova A. M. Integratsiya rebenka-invalida v sredu zdorovyih sverstnikov kak metod sotsialnoy adaptatsii / A. M. Zotova // Defektologiya. – 1997. – # 6. – S. 21-25.
5. Natsionalna strategiya rozvitku osvIti v UkraYini na 2012–2021 roki [Elektronniy resurs] // Ofitsiyiniy sayt LvIvskogo natsionalnogo medichnogo unIversitetu. – Rezhim dostupu: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
6. Salamanskaya deklaratsiya i ramki deystviy po obrazovaniyu lits s osobyimi potrebnostyami, prinyatyie Vsemirnoy konferentsiyey po obrazovaniyu lits s osobyimi potrebnostyami: dostup i kachestvo. Salamanka, Ispaniya, 7-10 iyunya 1994 goda [Elektronniy resurs] // Deklaratsii OON. – Rezhim dostupu: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf
7. Samsonova L. Yak dati vsIm dItyam povnotsInnu osvItu [Elektronniy resurs] / L. Samsonova // Insider. – 2015. – Rezhim dostupu: <http://www.theinsider.ua/lifestyle/5578081873c36/>
8. Bauwens D. Agreement on funding of M Decree for schools / D. Bauwens [Electronic resource] // Flanders Today. – 2018. – May 17. – URL: <http://www.flandertoday.eu/education/agreement-funding-m-decree-schools>
9. Cole D. A. Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes / D.A. Cole, L. H. Meyer // *Journal of Special Education*. – 1991. – Vol. 25(3). – pp. 340-351.
10. Education and training monitor 2016 – country analysis. Belgium [Electronic resource]. – URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-be_en.pdf
11. Furniere A. M decree hasn't led to 'coherent policy', says children's commissioner / A. Furniere [Electronic resource] // Flanders Today. – 2016. – November 17. – URL: <http://www.flandertoday.eu/education/m-decree-hasnt-led-coherent-policy-says-childrens-commissioner>
12. Furniere A. Schools still turning away children with disabilities / A. Furniere [Electronic resource] // Flanders Today. – 2016. – URL: <http://www.flandertoday.eu/education/schools-still-turning-away-children-disabilities>
13. Hocutt A. M. Effectiveness of Special Education: Is Placement the Critical Factor? / A. M. Hocutt // *The Future of Children*. – 1996. – Spring. – pp. 77-102.
14. Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. – The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. – 2005. – 37 p.
15. Jenkinson J. All Students Belong: Inclusive Education for Students with Severe Learning Disabilities / J. Jenkinson // *Tizard Learning Disability Review*. – 2000. – Vol. 5(4). – pp. 4-13.
16. Press Release [Electronic resource] // European Commission. – Brussels. – 2012. – URL: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_en.htm
17. Schools for moderate learning difficulties [Electronic resource] // Special needs UK. Informing parents and professionals. – URL: <http://www.specialneedsuk.org/results.asp?specialityid=10>
18. Shah S. Special or mainstream? The views of disabled students / S. Shah // *Research Papers in Education*. – 2007. – Vol. 22 (4). – pp. 425–442.
19. Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries [Cor J.W. Meijer, ed.]. – Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education. – 2003. – 146 p.
20. Special Needs Education. Country Data 2012. [Electronic resource]. – URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf
21. Special needs education. Belgium [Electronic resource] // Smart Expat. – URL: <https://smartexpat.com/belgium/how-to-guides/family/special-needs-education>
22. Warnock M. Special educational needs. Key debates in educational policy / M. Warnock, B.Norwich. – London-New York: Bloomsbury, 2010. – 184 p.