

Горішна Н. М.

ORCID 0000-0002-9724-7098
ResearcherID: F-2685-2016
Scopus Author ID: 57195267432

Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний педагогічний
університет імені В. Гнатюка
(Тернопіль, Україна) E-mail: nadiahorishna@yahoo.com

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ТА ВИКЛИКИ РОЗВИТКУ

Мета роботи полягає у дослідженні сучасних підходів до розуміння інклюзивної освіти та викликів, що постають перед нею.

Методологія. Для досягнення поставленої мети використано метод кабінетного дослідження, який дав можливість зібрати, узагальнити, проаналізувати, систематизувати та здійснити порівняльний аналіз інформації з питань інклюзивної освіти.

Наукова новизна. У статті проаналізовано сучасні підходи до розуміння інклюзії в Україні і закордоном; розкрито моделі організації навчання учнів з особливими освітніми потребами; охарактеризовано причини розриву між політикою і практикою в галузі інклюзивної освіти.

Висновки. Встановлено, що на даний час сформувалися два підходи до розуміння інклюзивної освіти: у вузькому значенні її трактують як діяльність з інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у систему освіти та громаду, у широкому – вона стосується усіх дітей, що належать до категорії вразливих. Труднощі у впровадженні інклюзивного підходу у сфері освіти пов'язані з відсутністю єдиного розуміння інклюзивної освіти та чіткого визначення основних понять, що становлять її тезаурус; протиставленням інклюзивної освіти спеціальній, ризиками сегрегації учнів з особливими освітніми потребами у спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів; існуванням розривів між задекларованими у нормативно-правових документах положеннями та практикою впровадження інклюзивної освіти. Перспективи подолання цих викликів пов'язані із впровадженням системного підходу до розв'язання проблемних питань інклюзивної освіти на усіх рівнях влади із залученням усіх зацікавлених осіб.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, моделі інклюзивної освіти.

Постановка проблеми. Інклюзивній освіті як підходу до забезпечення рівного доступу та якісної освіти для усіх учнів приділяється дедалі більше уваги як у країнах, які розвиваються, так і в розвинених країнах. Право на рівний доступ до якісної освіти для усіх дітей, а особливо тих, що належать до категорії вразливих, задеклароване у ряді правових і політичних документів, таких як Загальна Декларація прав людини (ООН, 1948 рік), Декларація про права інвалідів (ООН, 1975 рік), Конвенція про права дитини (ООН, 1989 рік), Стандарти правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (ООН, 1993 рік). Вперше на міжнародному рівні про інклюзивність як спосіб забезпечення доступу усіх дітей до якісної освіти та необхідність врахування чиннику багатоманітності учнів загальною системою освіти було заявлено у Саламанській декларації та Рамках дій в галузі освіти осіб з особливими потребами (ЮНЕСКО, 1994 рік).

В Україні активний етап розвитку інклюзивної освіти розпочався у грудні 2009 після ратифікації Верховною Радою Конвенції ООН про права інвалідів [7, 54; 5, 21]. З того часу було прийнято ряд нормативно-правових та підзаконних актів на підтримку інклюзивної освіти [4; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14]. Очевидно, що впровадження інклюзивної освіти в Україні не є відособленим процесом, а відбувається паралельно з іншими країнами, зазнає впливу як глобальних, так і загальнонаціональних чинників. Для її

подальшого ефективного розвитку у соціально-економічних, політичних, культурних умовах України важливо враховувати не лише регіональний контекст, але й виклики, з якими стикаються інші країни. Це сприятиме глибшому усвідомленню як сутності інклюзивної освіти, так і осмисленню труднощів у її впровадженні та шляхів їх подолання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зважаючи на нетривалий досвід впровадження інклюзивної освіти на вітчизняних теренах, актуальними для нас є роботи науковців, присвячені осмисленню різних аспектів цього феномену. Концептуальні засади, філософія та історико-педагогічні особливості становлення і розвитку інклюзивної освіти висвітлені у працях В. Засенко, А. Колупасової, В. Синьова, Д. Таланчук, Ю. Найди, Л. Черніченко, Л. Левченко, І. Зозулі, І. Орловської. Закордонний досвід впровадження інклюзії у сфері освіти, у тому числі в компаративному аспекті, розкривається у дослідженнях Г. Давиденко, Л. Токарук, І. Чистякової, А. Вербець, А. Аріщенко, Я. Полупанової, М. Кабанець. Попри численність праць, присвячених різним аспектам інклюзивної освіти в Україні та за рубежом, відсутні дослідження, у яких би аналізувались сучасні виклики інклюзивної освіти у контексті міжнародного досвіду.

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано метод кабінетного дослідження, з допомогою якого було зібрано, узагальнено, проаналізовано, систематизовано та здійснено порівняльний аналіз інформації з питань інклюзивної освіти. Інформаційну базу дослідження становили результати раніше проведених досліджень, дані статистики, нормативно-правові акти, інформаційно-аналітичні матеріали органів державної влади й місцевого самоврядування, наукові публікації закордонних та вітчизняних вчених.

Результати дослідження. На міжнародному рівні розвиток інклюзивного підходу у сфері освіти розпочався з прийняттям у 1994 році на Всесвітній конференції зі спеціальної освіти Саламанської декларації [15]. На сьогодні, через чверть століття, можна констатувати відсутність як на міжнародному рівні, та і в середині країн чіткого розуміння поняття «інклюзія» та інших, що становлять тезаурус інклюзивної освіти. У Саламанській декларації чітке визначення інклюзивної освіти відсутнє, проте контекст, у якому воно вживається, дає підстави для його розуміння як діяльності з інтеграції дітей і молоді з особливостями психофізичного розвитку у загальну систему освіти та громаду [17, 87]. Багато дослідників стверджують, що інклюзивність стосується усіх учнів, які належать до категорії вразливих, а не лише тих, хто має особливі освітні потреби (ООП), зумовлені інвалідністю. Як стверджує Т. Бут, «немає сенсу в інклюзії одних, ігноруючи при цьому інших» [17, 89]. Позиція прихильників такого підходу може бути проілюстрована наступною тезою: «програми, які сприяють рівності, часто мають тенденцію зосереджуватися на одному з чинників дискримінації й, таким чином, втрачають зв'язок з іншими» [22, 240].

У США, наприклад, розуміння інклюзивної освіти більшою мірою відповідає принципам, викладеним у Саламанській декларації 1994 року, проте відсутність офіційного схваленого визначення дає підстави для різних трактувань цього поняття. У Великобританії, інклюзія сприймається неоднозначно унаслідок «глибоко укорінених дилем», які, у свою чергу, опираються на фундаментальні соціальні та економічні процеси. У країнах Латинської Америки відсутність чіткого розуміння понять, що розкривають сутність інклюзії перешкоджає консолідації моделей інклюзивної освіти [21, 3].

В Україні діапазон трактувань інклюзії та споріднених понять також є достатньо широким. На нашу думку, це пов'язане з тим, що становлення інклюзивної освіти значною мірою відбувається на основі міжнародного досвіду, в контексті чого трапляються і запозичення визначень закордонних авторів. Плутанина і суперечки з приводу семантики «інклюзії» є характерними для багатьох країнах, навіть тих, які мають багаторічний досвід її реалізації [21, 3]. Коли ті чи інші поняття починають використовувати в інших культурах, їх інтерпретації відзначаються ще більшими відмінностями і суперечностями. Загалом, у наукових джерелах можна віднайти визначення інклюзивної освіти, що характеризують усі зазначені раніше підходи; переважна більшість з них відображають вузьке розуміння інклюзивної освіти як забезпечення права на освіту та права здобувати її за місцем проживання дітей з особливими освітніми потребами, що є наслідком порушень у розвитку [1; 2, 9; 6, 11; 13].

Результати аналізу нормативного поля інклюзивної освіти [4; 8; 10; 11; 14] демонструють відчутність у чинному законодавстві визначень базових понять «інклюзія» та «інклюзивна освіта» та наявність суперечностей у трактуванні інших термінів. Як приклад можна навести поняття «інклюзивне навчання». У Законі Про освіту воно трактується як «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [4], а в Концепції розвитку інклюзивної освіти як «комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [10]. У той час, як базові нормативно-правові акти декларують широкий підхід до розуміння інклюзії в освіті, підзаконні орієнтовані на одну категорію – дітей з особливими освітніми потребами.

Зважаючи на відсутність в Україні чіткого розуміння інклюзивної освіти та чітко виражену орієнтацію на дітей з ООП, важливим для її подальшого розвитку є вибір моделі організації навчання таких учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Узагальнивши міжнародний досвід, К. Мейджер та ін. [20, 7–11] виділяють три основні моделі: односторонню, при якій усі діти навчаються в одній системі закладів; двосторонню, при якій навчання учнів з особливими освітніми потребами відбувається в одній системі, а всіх решту – в іншій, основній системі; багатосторонню, при якій навчання різних груп учнів здійснюється у різних, паралельних системах. У чистому вигляді інклюзивна освіта для учнів з ООП належить до односторонньої системи.

Одностороння модель поширена у країнах, які впроваджують політику, спрямовану на залучення практично всіх учнів у звичайну систему освіти при наданні відповідної підтримки. До них належать такі країни, як Італія, Португалія, Швеція, Греція і Норвегія. До цієї групи можна віднести і США, Канада, Австралія, Китай, Південно-Африканську Республіку [21, 5] – країни, які ставлять за мету надання усім учням рівного доступу до єдиної інклюзивної освітньої системи.

У країнах з двосторонньою моделлю існують дві різні системи освіти: з роздільним розміщенням у спеціальних школах чи класах учнів з особливими освітніми потребами та здорових дітей у звичайних школах. Часто ці два типи закладів перебувають у підпорядкуванні різних міністерств чи інших органів управління. Така модель впроваджується у Бельгії, Швейцарії, Японії, Сінгапурі, Катарі, Бахреїні і Кувейті [20, 5]. У Сінгапурі, наприклад, управління спеціальною освітою учнів з помірною, тяжкою або глибокою інвалідністю здійснюють неурядові організації, у той час як Міністерство освіти здійснює регулювання системи освіти дітей, які не мають інвалідності, і тих, хто має незначні, емоційні, поведінкові, сенсорні і фізичні розлади [20, 5].

У країнах, де поширення набула багатостороння модель, існує розмаїття підходів до інклюзивної освіти та послуг, що пропонуються. Така модель практикується у Данії, Франції, Фінляндії, Чехії, Польщі, Великобританії, Нідерландах, Ірландії [20, 5–6]. В Ірландії, наприклад, окрім можливості навчання у закладах загального типу або спеціальної освіти існують і проміжні варіанти, такі як спеціальні класи у загальноосвітніх школах та індивідуальне навчання вдома [18, 84–85].

Аналіз наявної в Україні мережі навчальних закладів для дітей з ООП свідчить, що можливості отримати освіту забезпечують: інклюзивні та спеціальні класи у загальноосвітніх школах, спеціальні школи, індивідуальна форма навчання. За інформацією МОН України у 2018-2019 н.р. у 3 790 закладах середньої освіти діяло 8 417 інклюзивних (11 866 учнів) та 577 спеціальних класів (6320 учнів); у 325 спеціальній школі отримувало освіту 37 787 учнів. Протягом останніх трьох років кількість інклюзивних класів зросла в 3,1 рази, кількість шкіл, що мають інклюзивні класи, в 2,5 рази, а кількість дітей, що здобувають у них освіту, зросла в 2,8 рази. За означений період спостерігалось зростання і кількості шкіл, при як організовано спеціальні класи (в 1,2 рази), кількості спеціальних класів (в 1,2 рази), та кількості учнів у них (в 1,1 рази). Кількість спеціальних шкіл зменшилася у 2,4 %, учнів в них – у 4,2 % [16]. Таким чином, наведені статистичні дані свідчать про те, що на даний час в Україні впроваджується багатостороння модель надання послуг дітям з ООП, яка не є стандартом інклюзивної освіти у її чистому вигляді, проте не суперечить фундаментальному принципу освітньої інтеграції – свободі вибору місця навчання.

Очевидно, що інклюзивна освіта не завжди є доступною для усіх учнів з особливими освітніми потребами, зокрема тих, які мають важкі або множинні порушення здоров'я. На даний час з упевненістю стверджувати, що немає жодної країни в світі, де б усі учні з обмеженими можливостями здоров'я навчалися в інклюзивних освітніх установах. Навіть у тих країнах, які віддані ідеї інклюзивної освіти, вона розглядається як умовне право. У деяких випадках підставами для виключення є належність до певної категорії чи рівня складності розладу, в інших випадках це рішення виноситься на індивідуальній основі або відображає вибір батьків [21, 7].

У США, наприклад, діти з високим рівнем агресивності, поведінка яких становить небезпеку для інших, не можуть навчатися у звичайних класах. Окрім цього, вважається, що для того, щоб інклюзія досягла своєї мети, учні повинні бути спроможними досягнути певного рівня знань або набути конкретних навичок. Інакше кажучи, у США інклюзивна освіта не є загальним правом, а залежить від цілей індивідуальної програми розвитку (ІПР) кожного окремого учня. Відмінності у інклюзивному розміщенні учнів з ООП залежать також від типу розладу. Наприклад, учні з порушеннями у навчанні та розладами мови і спілкування найчастіше навчаються в загальноосвітніх класах, тоді як третина всіх учнів з емоційними порушеннями і більш ніж половина всіх учнів з розумовою відсталістю проводять більшу частину свого навчального дня поза загальноосвітніми класами [19, 89]. Схожі обмеження діють і в інших країнах, зокрема в Австралії, Китаї, Мексиці тощо [23, 165].

Загалом інклюзивна освіта не розглядається як альтернатива спеціальній; вони можуть функціонувати й розвиватися паралельно, реалізуючи свої завдання та функції. Певні застереження, проте, існують щодо спеціальних класів у закладах загальної освіти. Як стверджує Й. Саед та ін., між доступом до загальноосвітнього закладу та інклюзією не завжди можна поставити знак рівності: «учні, які поміщені в інклюзивне середовище можуть зазнавати виключення, попри формально витримані аспекти доступу,

культурного і політичного оточення як всередині, так і поза межами навчальних закладів» [23, 242]. Дослідження проведене А. Дайсоном [21, 6] свідчить, що багато учнів з ООП, які, на перший погляд інтегровані, знаходяться у повній або частковій сегрегації у звичайних школах, будучи ізольованими від своїх однолітків.

На цей аспект вітчизняної моделі інклюзивної освіти звернув увагу у 2015 році Комітет ООН з прав осіб з інвалідністю у відповідь на оприлюднену перша доповідь України про виконання Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю [3], відзначивши сегрегаційний підхід до організації навчання дітей з ООП у спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Шляхами мінімізації ризиків, пов'язаних з прихованою ізоляцією, є впровадження «індексу інклюзії», що передбачає самооцінку інклюзивної культури, освітньої політики та практики впровадження інклюзивних підходів на рівні навчальних закладів; зміну сприйняття та ставлення громадськості до інклюзії в освіті; вирішення ширшого кола питань, таких як зайнятість, відпочинок, здоров'я, умови життя тощо; вона має передбачати зміни у всіх державних та інших установах на усіх рівнях суспільства. Це положення обґрунтовує Й. Саєд та ін. тезою про те, що: «освітня інклюзивність ... передбачає наявність колективної волі до здійснення перетворень на всіх рівнях суспільства. Для цього потрібні грандіозні зміни в архітектурі, а також політична воля на секторальному, інституціональному та на рівні класу для створення дійсно інклюзивного середовища» [22, 244–245]. Автори стверджують, що освітня ізоляція діє «в морі процесів соціальної ізоляції, які впливають на доступ до основних прав у ряді сфер, таких як «адекватна» або «якісна» їжа, житло, соціальне забезпечення, зайнятість, освіта [22, 245]. Не тільки політика у сфері освіти, але і всі суб'єкти у сфері освіти та інші державні інституції повинні бути інклюзивними [21, 8].

Проте, у той час як багато країни у своїй риториці, законодавстві та політиці декларують підтримку інклюзивної освіти, реальні дії часто виявляються недостатніми. Причини розриву між політикою і практикою в галузі інклюзивної освіти є різними і, зазвичай, включають: бар'єри, зумовлені соціальними цінностями і переконаннями; економічні фактори; відсутність механізмів реалізації прийнятих рішень; розподіл відповідальності у сфері освіти; консервативні традиції серед педагогів і дослідників у галузі освіти; опір батьків; низький рівень професійної готовності вчителів до впровадження інклюзії; негнучкі навчальні програми та системи оцінювання; інституційна слабкість інститутів громадянського суспільства; неадекватну освітню інфраструктуру, особливо в сільських і віддалених районах; велику кількість дітей у класах; опір з боку сектору спеціальної освіти; запровадження інклюзивної освіти зверху-вниз без належної підготовки шкіл і громад [21, 10–11]. Аналіз праць вітчизняних дослідників свідчить, що усі із названих чинників у більшій чи меншій мірі притаманні і для України. Перспективи їх вирішення великою мірою залежать і від державної політики, проте, зважаючи на реформу децентралізації влади, ключову роль у впровадження інклюзивної освіти відіграють об'єднані територіальні громади. Успішність подальшої імплементації інклюзивної освіти на місцевому рівні в Україні залежить від того, чи вдасться розв'язати питання посилення інституційної та фінансової спроможності об'єднаних територіальних громад, надання їм методичної, експертної допомоги у питаннях інклюзії.

Висновки. Одним із основних пріоритетів розвитку систем освіти у всьому світі є забезпечення рівних прав на освіту для усіх громадян, реалізація якого здійснюється через впровадження інклюзивного підходу. На даний час сформувалися два підходи до розуміння інклюзивної освіти. У вузькому розумінні її трактують як діяльність з інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у систему освіти та громаду; у широкому розумінні вона стосується усіх дітей, що належать до категорії вразливих.

Аналіз міжнародного і вітчизняного досвіду інклюзивної освіти свідчить про існування спільних викликів, що стримують її впровадження. Зокрема, існує необхідність у виробленні єдиних підходів до розуміння ключових понять, що становлять її тезаурус та у розширенні розуміння інклюзивної освіти, як соціокультурного феномену, що не обмежується лише сферою освіти та категорією дітей, які мають особливі освітні потреби. Чільне місце в обґрунтуванні інклюзивної освіти займають концепції рівності, рівноправності, соціальної відповідальності та свободи від дискримінації. Такий підхід нівелює протиставлення інклюзивної освіти спеціальній і створює передумови для вибору найбільш адекватних для кожної країни моделей навчання дітей з особливими освітніми потребами, які б враховували їх соціально-економічні, політичні та культурно-історичні особливості. Незважаючи на національні особливості впровадження інклюзивної освіти, головне завдання полягає у подоланні розривів між політикою і практикою, що можливо через застосування зваженого системного підходу до вирішення проблемних питань на усіх рівнях влади із залученням усіх зацікавлених осіб.

References

1. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. 117 с.
Bojchuk, Ju. D., Borodina, O. S., Mykytjuk, O. M. (2015). Inkljuzyvna kompetentnistj majbutnjogho vchytelja osnov zdorov'ja. [The inclusive competence of a future health teacher:]: monoghracija [a monograph]. Kharkiv: KhNPU imeni Gh.S. Skovorody [in Ukrainian].

2. Енциклопедія освіти. Гол. редактор В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
Encyklopedija osvity. [Encyclopedia of Education]. Ghol. redaktor V. Gh. Kremenj. Kyjiv: Jurinkom Inter, 2008 [in Ukrainian].
3. Заключні зауваження стосовно первинної доповіді України про стан реалізації Конвенції ООН про права людей з інвалідністю. URL: <http://rvua.com.ua/laws/zaklyuchni-zauvazhennya-stosovno-pervinnoi-dopovidi-ukraini-pro-stan-realizatsii-konventsii-oon-pro-prava-lyudey-z-invalidnistyu-31> (дата звернення: 10.07.2019).
Zakljuchni zauvazhennja stosovno pervynnoji dopovidi Ukrajinu pro stan realizaciji Konvenciji OON pro prava ljudej z invalidnistju. [Final comments on Ukraine's initial report on the status of implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. Retrieved from: <http://rvua.com.ua/laws/zaklyuchni-zauvazhennya-stosovno-pervinnoi-dopovidi-ukraini-pro-stan-realizatsii-konventsii-oon-pro-prava-lyudey-z-invalidnistyu-31> [in Ukrainian].
4. Закон України Про освіту від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.07.2019).
Zakon Ukrajinu Pro osvitu (2017). 2145-VIII. [Law of Ukraine On Education]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
5. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20–29.
Zasenko V., Kolupejeva A. (2014). Dity z osoblyvymy potrebamy: priorytetni naprjamy derzhavnoji polityky Ukrajinu v ghaluzi osvity, socialjnogho zakhystu j okhorony zdorov'ja. [Children with special needs: priority directions of the state policy of Ukraine in the field of education, social protection and health care]. *Osoblyva dytyna: navchannja i vykhovannja*. – *Special child: education and upbringing*. 3, 20–29 [in Ukrainian].
6. Інклюзивна освіта. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. URL: http://ispukr.org.ua/?page_id=331#.XSOzvegzbIU (дата звернення: 16.07.2019).
Inkljuzyvna osvita. Instytut specialjnoji pedaghoghiky i psykholohiji imeni Mykoly Jarmachenka NAPN Ukrajinu. (2019). [Inclusive education. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.]. Retrieved from: http://ispukr.org.ua/?page_id=331#.XSOzvegzbIU [in Ukrainian].
7. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3 (79). С. 7–18.
Kolupejeva, A. A., Taranchenko, O. M. (2016). Osvita ditej z osoblyvymy potrebamy za chasiv nezalezhnosti Ukrajinu: etapnistj u strategichnomu vymiri. [Education of children with special needs in Ukraine's independence: a strategic milestone]. *Osoblyva dytyna: navchannja i vykhovannja*. – *Special child: education and upbringing*, 3 (79), 7–18 [in Ukrainian].
8. Мельничук О. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія*. 2019. С. 54–60.
Meljnuchuk, O. (2019). Stanovlennja ta rozvytok inkljuzyvnoji osvity v Ukrajinu. [Formation and development of inclusive education in Ukraine]. *Naukovi zapysky Vinnycjogho derzhavnogho pedaghoghichnogho universytetu imeni Mykhajla Kocjubynsjkogho. Serija: Istorija*. – *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky. Series: History*, 54–60 [in Ukrainian].
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page> (дата звернення: 20.06.2019).
Nacionaljna strateghija rozvytku osvity v Ukrajinu na period do 2021 roku. (2013). [National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021]: Ukaz Prezydenta Ukrajinu, 344/2013. [Decree of the President of Ukraine, 344/2013]. Retrieved from: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page> [in Ukrainian].
10. Про затвердження державної цільової програми «Національний план дій з реалізації конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року: Постанова Кабінет Міністрів України від 1 серпня 2012 р. № 706. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF> (дата звернення: 23.06.2019).
Pro zatverdzhennja derzhavnoji ciljovoji prohramy «Nacionalnij plan dij z realizaciji konvenciji pro prava invalidiv» na period do 2020 roku (2012). [On approval of the national target program «National Action Plan for the Implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities» until 2020]: Postanova Kabinet Ministriv Ukrajinu, 706. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, 706]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF> [in Ukrainian].

11. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ міністерства освіти і науки України від 01.10. 2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 23.06.2019).
Pro zatverdzhennja koncepciji rozvytku inkljuzyvnogho navchannja. (2010). [On approval of the concept of development of inclusive learning]: Nakaz ministerstva osvity i nauky Ukrainy, 912. [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 912]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> [in Ukrainian].
12. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки: Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 855. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4828/ (дата звернення: 21.06.2019).
Pro zatverdzhennja Planu dij shhodo zaprovadzhennja inkljuzyvnogho navchannja u zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladakh na 2009-2012 roky. (2009). [On approval of the Action Plan on Inclusive Education in Secondary Schools for 2009-2012]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, 855. [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 855]. Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4828/ [in Ukrainian].
13. Про затвердження Плану заходів з виконання рекомендацій, викладених у заключних зауваженнях, наданих Комітетом ООН з прав осіб з інвалідністю, до першої доповіді України про виконання Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю на період до 2020 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 28.12.2016 р. № 1073-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1073-2016-%D1%80> (дата звернення: 24.06.2019).
Pro zatverdzhennja Planu zakhodiv z vykonannja rekomendacij, vykladenykh u zakljuchnykh zauvazhennjakh, nadanykh Komitetom OON z prav osib z invalidnistju, do pershoji dopovidi Ukrainy pro vykonannja Konvenciji OON pro prava osib z invalidnistju na period do 2020 roku. (2016). [On the approval of the Action Plan on the implementation of the recommendations set out in the concluding observations submitted by the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities to the first report by Ukraine on the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities for the period up to 2020] : Rozporjadzhennja Kabinetu Ministriv Ukrainy, 1073-p. [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine, 1073-p]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1073-2016-%D1%80> [in Ukrainian]
14. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України. № 545 від 12.07.2017р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 19.06.2019).
Pro zatverdzhennja Polozhennja pro inkljuzyvno-resursnyj centr. (2017). [On approval of the Regulations on the Inclusive Resource Center] : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy, 545. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, 545]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> [in Ukrainian].
15. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08. 2011 р. № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>(дата звернення: 25.06.2019).
Pro zatverdzhennja Porjadku orghanizaciji inkljuzyvnogho navchannja u zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. (2011). [On approval of the Procedure for the organization of inclusive education in secondary schools] : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy, 872. [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, 872]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> [in Ukrainian].
16. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами прийнята всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість 7-10 червня 1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення: 18.06.2019).
Salamansjka deklaracija ta ramky dij shhodo osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy pryjnjata vsesvitnjoju konferencijeju shhodo osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: dostup i jakistj. (1994). [Salamanca Declaration and Framework for Action on the Education of Persons with Special Education Needs Adopted by the World Conference on Education for Persons with Special Educational Needs, 1994]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (data zvernennja: 18.06.2019) [in Ukrainian].
17. Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/statistika-inkluziia.pdf> (дата звернення: 16.07.2019).
Statystychni dani. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019). [Statistics. Ministry of Education and Science of Ukraine]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/statistika-inkluziia.pdf> (data zvernennja: 16.07.2019) [in Ukrainian].
18. Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*. 26(1), 87–99.
19. McCoy, S., Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*. 27(1), 81–97.

20. McLaughlin, M. J., Jordan, A. (2005). Push and pull: forces that are shaping inclusion in the United States and Canada. *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international paradigms*. Routledge.
21. Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A. (2003). Special needs education in Europe: Thematic publication. Middelfart, Denmark: European Agency For Development in Special Needs Education, 7–18.
22. Rodriguez, C. C., Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 191, 1323–1327.
23. Sayed, Y. Soudien, C. Carrim, N. (2003). Discourses of exclusion and inclusion in the South: Limits and possibilities. *Journal of Educational Change*, 4, 231–248.

Horishna N. M.

ORCID 0000-0002-9724-7098
 Researcher ID: F-2685-2016
 Scopus Author ID: 57195267432

*Ph.D. in Pedagogical Sciences,
 Associate Professor of the Social Pedagogy
 and Social Work Department,
 Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University
 (Ternopil, Ukraine) E-mail: nadiahorishna@yahoo.com*

INCLUSIVE EDUCATION: CURRENT UNDERSTANDING AND CHALLENGES IN DEVELOPMENT

*The relevance of the article is due to the fact that in Ukraine there is a process of implementation of inclusive education in the educational process. Similar processes take place in almost all countries of the world. For the further successful development of educational inclusion, it is important to take into account not only the national context but also the challenges faced by other countries. This will contribute to a better understanding of both the essence of inclusive education and the difficulties in its implementation and ways to overcome them. **The purpose** of the article is to study the challenges facing inclusive education at the international and national levels and to identify ways to respond to them.*

Methodology. *To achieve this goal, we used the desk research method, which made it possible to collect, summarize, analyze, systematize and conduct a comparative analysis of information on inclusive education.*

Scientific novelty. *The article analyzes modern approaches to understanding the basic concepts of inclusion in Ukraine and abroad; reveals the models of organization of education for students with special educational needs; describes the causes of the gap between policy and practice in the field of inclusive education.*

Conclusions. *It is established that the difficulties in the implementation of an inclusive approach in education are associated with the lack of a common understanding of inclusive education and a clear definition of the basic concepts that make up its thesaurus; the opposition of inclusive education to special education; the risk of segregation of students with special educational needs in special classes of secondary schools; the existence of gaps between the provisions declared in legal documents and the practice of implementation of inclusive education. The prospects for overcoming these challenges are associated with the introduction of a systematic approach to solving the problems of inclusive education at all levels of government with the involvement of all stakeholders.*

Keywords: *inclusion, inclusive education, children with special educational needs, models of inclusive education.*

Стаття надійшла до редакції: 25.09.2019

Рецензент: Г. Слозанська – доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка