

23. Susewind, R. (2009). *Being Muslim and working for peace* (Doctoral dissertation). University of Marburg. <https://archiv.ub.uni-marburg.de/ed/2010/0001/pdf/da.pdf> 24. West, C. P., Dyrbye, L. N., Satele, D. V., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2012). Concurrent validity of single-item measures of emotional exhaustion and depersonalization in burnout assessment. *Journal of General Internal Medicine*, 27(11), 1445–1452. <https://doi.org/10.1007/s11606-012-2015-7>

PAVLIEIEV V.O. FORMAL-DYNAMIC PROPERTIES OF VOLUNTEER INDIVIDUALITY AT DIFFERENT STAGES OF EMOTIONAL BURNOUT.

The article examines the formal-dynamic characteristics of temperament in volunteers at different stages of emotional burnout syndrome (EBS). Volunteers were divided into three groups: EG-1 (developed burnout, n=192), EG-2 (burnout formation, n=281), EG-3 (control group, n=240). The OFDVI questionnaire by V.M. Rusalov was used. The EG-2 group demonstrated the highest emotionality and the lowest plasticity; EG-1 showed emotional blunting with preserved cognitive flexibility, while EG-3 had a balanced profile. The results justify the need to regulate activity pace and emotional load to prevent EBS in volunteers.

*Keywords:* formal-dynamic properties; temperament; emotional burnout; volunteers; plasticity; emotionality; pace; ergicity; prevention.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.15>

УДК 376 - 056.34:373.3/5

**О.Л. Позднякова**

*olena.academ@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-4151-437X>

**Д.І. Шульженко**

*dinashulzhenko@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0001-8943-497X>

### СВІТОВИЙ ДОСВІД ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ ОСВІТИ

У статті розглядаються основні тенденції світової практики впровадження інклюзивної форми освіти. Представлено специфіку розбудови освіти в Нідерландах США, Японії, Канади. Так, у Європі процес освітньої інтеграції був побудований на основі результатів експерименту який представляє собою напрям «служб шкільного консультування», куди входили фахівці які проводили обстеження дітей, корекційно-розвиткову роботу в позаурочний час, просвітницьку роботу серед батьків і, таким чином, було започаткована система внутрішньої підтримки дітей з ООП в масових школах.

Проаналізовано негативні тенденції, що виникали в школах у зв'язку, зі спільним навчанням учнів. Представлено модель надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, в структури якої входять консультативна, корекційна, професійно-орієнтовна освіта. Особливої уваги система інклюзивної освіти приділяє залученню батьків до співпраці зі школою.

Інклюзивна освіта у Великобританії має ресурсне забезпечення (спеціаліст, асистент учителя, додатковий учитель, терапевт), можуть мати спеціальні класи та спеціальне обладнання. З'ясовано труднощі та проблеми англійської системи інклюзії та позитивні тенденції які полягають у традиціях благодійності, впливу мас-медіа активної діяльності громадських об'єднань, спілок, асамблей, поступальності процесу, його послідовності (дошкільні заклади - школа – вища школа). В США у визначені індивідуального підходу (плану) відіграють батьки в освітньо-інклюзивному процесі. Вони присутні в усіх сферах шкільного життя своєї дитини, можуть оскаржити програму та впливають на будь-яке рішення школи. Особливістю американської системи інклюзивного (спільного) навчання дітей є відсторонення учня з ООП у разі агресивної поведінки яка коригується спеціальними заходами.

Аналіз японської системи інклюзивної освіти показав акцент на підготовці вчителів які володіють спеціальними навичками психології, медичної допомоги, комунікації. Виявлено, що результатом роботи вчителів інклюзивної освіти є виховання дітей таким чином, щоб в подальшому звичайні діти і з особливими освітніми потребами могли розуміти одне одного, та повноцінно жити в суспільстві.

Представлено п'ять моделей інклюзивної освіти в Канаді, кожна з яких враховує різні освітні, організаційні, процесуальні, корекційно-розвиткові особливості інклюзивних процесів. Так, ресурсні кімнати дають

можливості долати труднощі поведінки, навчання, вольової регуляції, комунікації та соціалізації учнів. Зроблено висновок, що сучасна світова інклюзивна освіта має загальноприйнятні державні, освітні, корекційно-розвиткові стратегії залучення дітей із особливими освітніми потребами до спільного навчання і виховання та індивідуальні риси інклюзивно-освітнього процесу які відображають державні та громадські потреби цілого суспільства.

*Ключові слова:* інклюзивна форма освіти, особливості впровадження, корекційно-розвитковий компонент.

**Постановка проблеми.** Україна, як і все світове товариство, в останні роки приділяє велику увагу проблемам інтеграції осіб з особливостями розвитку у систему суспільних стосунків. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» передбачено ряд завдань, спрямованих на оптимізацію освіти дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання у дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку; пріоритетне фінансування, навчально-методичне і матеріально-технічне забезпечення навчальних закладів, що надають освітні послуги таким особам.

Актуальність питання підкреслюється прийняттям в Україні відповідних нормативно-правових документів: наказу МОН України від 11.09.2009 р. №855 «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки», розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 р. №1482 «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 р., проекту «Концепції розвитку інклюзивної освіти (2009 р.)», постанова Кабінету Міністрів України від 15.07.2011 р. №872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».

Метою введення інклюзивної освіти є формування нової філософії ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної освіти, здійснення комплексної реабілітації цієї групи дітей, набуття побутових та соціальних навичок, розвиток їхніх здібностей.

У демократичному суспільстві до кожної дитини з особливостями розвитку ставляться, як до неповторної особистості, яка має рівні права і можливості. Ці діти навчаються разом зі здоровими однолітками (цей підхід називається залученням або інклюзією) і повинні мати рівні можливості у досягненні позитивного результату.

Сьогодні важливим є усвідомлення того, що всі діти, незалежно від стану їхнього здоров'я та фізіологічних особливостей можуть і хочуть мати рівний доступ до якісної освіти, а особливо до звичайного, повноцінного людського спілкування. Визнання цих важливих аспектів є наріжним каменем становлення гуманістичної педагогіки.

Інклюзивне навчання, за визначенням Віт. І. Бондаря, – це процес і результат включення дітей з особливостями психофізичного розвитку та дітей, які не мають таких порушень до навчання в одному класі загальноосвітньої школи. Відповідно до потреб і можливості кожної дитини учитель інклюзивного класу за участі другого фахівця (корекційного педагога) забезпечує гарантовану підтримку тим, хто цього потребує, здійснює особистісно-орієнтований підхід до організації їхньої навчальної діяльності. В основі такої інклюзії лежать принципи, які виключають будь-яку дискримінацію дітей, забезпечують однакове ставлення до всіх людей, створюють спеціальні умови для дітей, що мають особливі освітні потреби (В. Бондар, 2010). Ці принципи спрямовані на підтримку таких дітей у навчанні і досягненні успіху, що дасть їм шанси і можливість для кращого життя. Інклюзивна освіта – процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність навчання для всіх, у тому числі й дітей з особливими потребами.

Інклюзія – це 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.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблема інклюзивного навчання та виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах стала предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів, серед яких Віт. Бондар, О. Гноєвська, І. Дмитрієва, Л. Дробот, І.

Єременко, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, І. Кузава, О. Мамічева, О. Мартинчук, С. Міронова, В. Нечипоренко, К. Островська, Н. Пахомова, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Скрипник, Н. Стадненко, М. Супрун, Д. Шутьженко, О. Таранченко, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шутьженко, Andrews & Lupart, Ballard, Barton, Booth & Ainscow, Clark, Dyson & Millward, Christensen & Rizvi, Hutchinson, Rouse & McLaughlin, Wade та інші.

**Мета статті** – визначити основні тенденції розвитку інклюзивної форми освіти в країнах Європи, Японії, США та Канади.

**Виклад матеріалу дослідження.** Сучасна освітня система Нідерландів втілює модель, для якої характерним є паралельне функціонування систем інклюзивної та спеціальної освіти (подібна ситуація і в Бельгії) (А. Вербенець, 2016), (Г. Давіденко, 2015), (А. Колупаєва, 2007, 2009). Цьому передувала низка освітніх реформ, які базувалися на результатах науково-дослідницької роботи. До 60-х років ХХ сторіччя діти з особливостями психофізичного розвитку навчалися виключно у спеціалізованих школах (А. Вербенець, 2016).

Наприкінці 40-х років ХХ сторіччя в Королівстві Нідерланди спостерігалось значне зростання кількості спеціальних закладів і дітей в системі спеціальної освіти. За даними відомого голландського фахівця в галузі спеціальної освіти Raijswaik K., в 1948 році було 7 типів спеціальних шкіл, а у 1949 році – вже 14. В період з 1948 по 1997 роки вп'ятеро (з 24000 у 1948 році – до 120000 – у 1997 році) збільшилася кількість учнів, що потребували додаткових освітніх послуг і мали особливі навчальні потреби. Разом з тим, серед загальної кількості учнів спеціальних закладів виокремилася чисельна група дітей, які не мали значних порушень розвитку і за умови надання відповідної допомоги могли здобувати освіту у масових навчальних закладах (А. Колупаєва, 2009).

Ізоляція одних дітей від інших, розподіл освітньої системи на масові школи з відсутністю адекватної допомоги дітям з порушеним розвитком і спеціальні школи для цих дітей, за результатами досліджень нідерландських вчених, призвела до сегрегації та дискримінації, спровокувала виникнення низки проблем, а саме: (А. Вербенець, 2016) заклади загальної середньої освіти не приймали дітей з ООП, наполягаючи на їхньому навчанні у спеціальних школах; у закладах загальної середньої освіти діти з легкими формами психофізичних порушень не обстежувалися та були позбавлені спеціальних послуг; у суспільстві формувалося негативне ставлення до спеціальних закладів освіти, де були ізольовані діти з девіантною поведінкою; полярний розподіл закладів освіти для дітей з різними ООП порушував закони рівності між людьми; спеціальна освіта призводила до сегрегації дітей з ООП.

Внаслідок цього актуалізувалася потреба в розробці інноваційних моделей навчання для дітей з особливими освітніми потребами (далі - ООП). Перші експерименти щодо залучення дітей з порушеннями розвитку проводились в масовій школі м. Амстердама. Упродовж року з інших шкіл міста до експериментальної школи направлялися учні з особливими потребами. Вони склали 35% контингенту закладу, решта були здорові діти з мікрорайону, в якому знаходилася школа. Цю школу визначили як альтернативу спеціальному закладові. Школа мала 12 класів по 40 учнів, не одержувала ніякої додаткової (фінансової, навчально-методичної чи кадрової) підтримки. Педагогічний колектив і батьки покладалися лише на свій ентузіазм і самовіддану працю, поділяючи ідею, що керуючись принципами рівноправності та безбар'єрності можливо досягти певних успіхів у сумісному навчанні. Однак, проведене через певний час оцінювання навчальних знань, умінь і навичок показало, що відбувається лише «механічна інтеграція», яка не забезпечує розвиток потенційних можливостей як учнів з ООП, так і здорових школярів. Досвід свідчив, що певна кількість учнів з ООП, що були залучені до навчання в масових школах, потребувала додаткової спеціальної допомоги.

Паралельно з цим експериментом у Королівстві Нідерланди проводилися наукові дослідження, які виявили, що 20% учнів масових шкіл потребували додаткової спеціальної допомоги: вони не мали визначених психофізичних порушень, але відрізнялися від своїх однолітків. Саме для таких дітей були створені «служби шкільного консультування». В склад служб входили психологи, спеціальні педагоги, соціальні працівники, шкільні методисти, які проводили обстеження дітей, корекційно-розвиваючу роботу в позаурочний час, просвітницьку роботу серед батьків, надавали консультаційні послуги батькам і вчителям. Так була започаткована система внутрішньої підтримки дітей з ООП в масових навчальних закладах (А. Вербенець, 2016), (А. Колупаєва, 2009).

І вже у 1991 році голландський уряд ухвалив освітній проект «Внутрішня підтримка щодо створення і функціонування відповідних шкільних служб», направлений на вирішення проблем дітей з особливостями розвитку, які навчалися в масових школах. Відповідно до цього проекту, на школу покладається визначення того, яким дітям необхідна психолого-педагогічна підтримка, як вона забезпечуватиметься, хто нестиме відповідальність за її здійснення, як будуть задіяні батьки, як плануватиметься і здійснюватиметься корекційна робота, як буде проводитися оцінювання навчальних досягнень учнів, визначення рівня їхніх життєвих компетенцій тощо. Досвід перших чотирьох років роботи показав, що 93% вчителів масових шкіл позитивно оцінили функціонування «служб внутрішньої допомоги». Таким чином в школі була введена ставка координатора з надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (А. Вербенець, 2016), (А. Колупаєва, 2009).

На наступному етапі розвитку системи освіти актуальним стало вирішення наступних проблем: система загальної освіти мала обмежені знання про методики та методи, які використовувались у спеціальній освіті; одночасно спеціальна освіта була недостатньо інформована про інновації, які запроваджувались в загальноосвітній школі; потреба в розвитку взаємодії між масовими і спеціальними закладами, яка обмежувалась переведенням учнів з одного закладу до іншого; негативні тенденції, що виникали в масових школах (намагання позбутися учнів з проблемами, переводячи їх в спеціальні установи); потреба в адаптації та доступності закладів загальної середньої освіти, впровадженні універсальних методів навчання, на противагу усталеній думці, що спеціальна освіта зі своїми методами та атмосферою в цілому є більш прийнятна для дітей з особливостями розвитку; фінансування додаткових витрат на організацію навчання учнів з ООП, надання ним психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (А. Вербенець, 2016), (А. Колупаєва, 2009).

Міністерство освіти Королівства Нідерландів започаткувало національний проект «Крок за кроком до школи» («Weer Samen Naar School»), мета якого полягала в поетапному зближенні систем загальної та спеціальної освіти. На першому етапі було запропоновано масовим і спеціальним школам знайти собі партнерів для взаємодії та вироблення загальної стратегії навчання учнів з ООП. Успішні результати впровадження проекту призвели до ухвалення в 1994 році Закону «Крок за кроком до школи», що регламентував, всім масовим і спеціальним школам для дітей з легкою розумовою відсталістю та труднощами у навчанні взаємодіяти в наданні якісної освіти учням з ООП, використовуючи спільні кадрові, навчально-методичні та інші ресурсні можливості. Прийнятий Закон сприяв покращенню умов для одержання освіти учнями з ООП в масових школах на основі внесення змін у систему фінансування їхнього навчання.

Сьогодні в Королівстві Нідерланди в єдиній системі взаємодіють різні типи навчальних закладів (спеціальних і масових): у системі спеціальної освіти функціонують спеціальні заклади для глухих і слабочуючих дітей, для дітей з важкими порушеннями мовлення, зору, порушеннями опорно-рухового апарату, хронічними захворюваннями, інтелектуальними порушеннями, порушеннями поведінки, з проблемами в навчанні, з комплексними порушеннями. 70% від загальної кількості учнів, які перебувають в системі спеціальної освіти – це діти з інтелектуальними порушеннями та труднощами у навчанні.

Має місце регіональна різноваріантність надання освітніх послуг дітям з особливостями психофізичного розвитку. Батьки мають право вибору освітнього закладу для своєї дитини, але цьому передують обов'язкове ретельне обстеження дитини спеціалістами та визначення її соціальних і навчальних потреб. Основною моделлю надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими потребами є підтримка з боку функціонуючих спеціальних закладів (фахівці спеціальних навчальних закладів виступають основними консультантами-помічниками в наданні спеціальної допомоги як учням з особливими потребами, так і вчителям масових шкіл, котрі їх навчають). За наявності у масовій школі значної кількості дітей, які потребують особливої уваги, у штат навчального закладу зараховується спеціальний педагог, який опікується учнями з особливими потребами, надає консультативну допомогу їхнім батькам і вчителям.

Кількість учнів у класах таких шкіл значно менша, тож школа надає більше допомоги цим дітям. Наскільки дозволяє фізичний стан, дитина опановує ті самі предмети, що і у звичайній загальноосвітній школі, але, крім цього, учням допомагають навчитися, наскільки це тільки можливо, існувати у світі самостійно. Навчальний план, за яким навчаються у таких школах, адаптований відповідно до

специфіки навчального закладу і складається для кожної дитини особисто, враховуючи індивідуальні можливості учня.

Сліпу дитину, наприклад, навчають читати за допомогою шрифту Брайля, ходити вулицею, використовуючи палицю. Діти, рухи яких обмежені, вчаться користуватися всіма видами спеціальних протезів чи апаратів. Спеціальна освіта призначена для учнів, які потребують спеціалізованого або інтенсивного освітнього керівництва на сучасному етапі існує спеціальна початкова освіта (sbo), спеціальна освіта (so) та середня спеціальна освіта (vso). Спеціальні початкові школи, серед іншого, призначені для: діти з труднощами у навчанні; діти з труднощами у вихованні; діти з проблемами поведінки. Школи середньої освіти мають ті самі основні цілі, що і звичайні початкові школи, але студентам у sbo залишається більше часу. Групи в спеціальній початковій освіті менші, і є більше експертів, які допоможуть у навчанні. Учні можуть відвідувати спеціальну школу початкової освіти до 14 років. З 2019-2020 навчального року ці студенти також складатимуть обов'язковий підсумковий іспит для початкової освіти.

Після спеціальної початкової освіти більшість учнів продовжують здобувати середню професійну освіту, практичну освіту або середню спеціальну освіту. Під час переходу на середню освіту школа та батьки вивчають, чи зможе учень відвідувати звичайну середню школу. Учні спеціальної освіти зазвичай вступають до середньої спеціальної освіти після 12 років. Вони можуть залишатися в середній спеціальній освіті до шкільного року, в якому їм виповниться 20 років. Цей період може бути трохи довшим, якщо це збільшує шанс отримати диплом або відповідне становище на ринку праці.

Спеціальна освіта складається з 4 кластерів: Кластер 1: сліпі, слабозорі діти; Кластер 2: глухі, слабочуючі діти та діти з порушенням мовно-мовного розвитку; Кластер 3: діти з обмеженими фізичними можливостями, розумово відсталі та хронічно хворі діти; Кластер 4: діти з психічними розладами та проблемами поведінки. Школи в кластерах 3 та 4 є частиною партнерства.

Міністерство освіти визначило основні цілі спеціальної освіти та основні цілі zml та mg визначають, що дитина повинна знати та вміти робити наприкінці навчання у віці 12 років. Школи можуть самі вирішити, яким чином вони досягають цілей. Школа визначає перспективу розвитку за погодженням з батьками. Школа щорічно оцінює перспективу розвитку з батьками та коригує її, якщо це необхідно. Якщо батьки не погоджуються з думкою, вони можуть звернутися до Комітету з спорів для батьків. Завдяки партнерству, школи домовляються про те, яких учнів вони направляють до спеціальної початкової освіти, спеціальної освіти чи середньої спеціальної освіти. Основні цілі середньої освіти (VSO) базуються на 3 вихідних профілях: подальша освіта, ринок праці та денна діяльність. Вони зосереджуються на тому, як функціонують молоді в галузі навчання, роботи, громадянства, життя та відпочинку.

Інклюзивна освіта у Нідерландах тільки розвивається. Через це батьки дітей з особливими освітніми потребами мають багато складнощів, тому важливо, аби їх підтримувала держава, громадськість та близьке оточення. Рене Хубрегце, який очолює організацію «Батьки для батьків» у Нідерландах, розповів, що батькам важливо об'єднуватися: «Батьки завжди краще знають, що потрібно їхнім дітям, аби вони добре розвивалися. Родини можуть взаємодіяти між собою, щоб зорганізуватися і дати дітям допомогу. Приміром, у Нідерландах батьки мають змогу отримати підтримку від громадських і державних організацій, де вони можуть проконсультуватися щодо навчання, допомоги дітям».

Великобританія одна з перших почала впроваджувати принципи інклюзивного навчання. Основними законами в галузі освіти дітей з обмеженими функціональними можливостями у цій країні стали такі закони: закон "Про освіту" (1996 р.); закон "Про освіту та школи" (1997 р.); закон "Про стандарти і структуру шкіл" (1998 р.); закон "Про освіту та професійну підготовку" (2000 р.). Ці закони разом забезпечували основу для обов'язкової початкової та середньої освіти дітей з обмеженими функціональними можливостями, а також визначали механізми фінансування та управління.

У різних частинах Великої Британії є певні відмінності у забезпеченні права дітей з обмеженими функціональними можливостями на освіту. У Великобританії інклюзивне навчання було законодавчо визнане у 1996 р. у законі "Про освіту". Цей закон зобов'язав школи керуватися "Кодексом по ідентифікації та оцінці особливих освітніх потреб», згідно якого навчання учнів з ООП (особливими освітніми потребами) є невід'ємною частиною обов'язків кожного учителя. Закон "Про стандарти шкільної освіти" (1998 р.) поклав обов'язок на місцеві органи захищати дітей з особливими освітніми

потребами віком чотирьох років до місцевих шкіл за запитом їхніх батьків.

У період з 2000 по 2013 р. уряд Великої Британії розвиває політику імплементації (впровадження, втілення) інклюзії «зверху-вниз». Такий підхід обумовив більшість бар'єрів, які перешкоджали окремим дітям з особливими потребами здобувати освіту в загальноосвітніх школах. Йшлося про те, що освіта дітей з особливими потребами мала стати необхідною умовою у створенні повноцінного інклюзивного суспільства. Діти мали б розвивати увесь свій потенціал і бути громадсько активними; «рівні можливості для усіх», але: не враховував-ся особистісний потенціал учня; імплементація інклюзії покладалась на плечі шкіл шляхом запровадження системи звітності (репутація та фінансування британських шкіл залежить від результатів навчання).

У 2014 році набрав чинності закон «Про дітей та сім'ї», згідно якого держава зобов'язується розвивати систему інклюзивної освіти та долати перешкоди на освітньому шляху дітей з ООП. Цей закон ще раз наголошує, що в центрі уваги є дитина. Держава відповідає за розвиток дітей з ООП. Міністерство у справах дітей, шкіл та сімей, парламент Великобританії формують політику та законодавство, місцева влада організовує міжвідомчу взаємодію та координацію на місцевому рівні.

У результаті проведеного реформування у всіх регіонах країни функціонують органи управління освітою зі структурним підрозділом управління служби підтримки, які несуть матеріальну та організаційну відповідальність за інклюзивне навчання школярів з особливостями психофізичного розвитку. Фахівці цих служб опікуються закладами, де вчаться діти з особливими освітніми потребами.

Сьогодні в Англії діти з ООП навчаються в загальноосвітніх школах, загальноосвітніх школах з ресурсним забезпеченням, в спеціальних (корекційних) класах загальноосвітніх шкіл, спеціальних школах – державних і приватних. Навчальні заклади мають у своєму складі фахівців – координаторів з питань спеціальної освіти, які безпосередньо працюють з дітьми, що мають нескладні порушення розвитку, забезпечують додатковими корекційно-реабілітаційними послугами учнів з обмеженими психофізичними можливостями, залучаючи до роботи позашкільні медичні, психологічні та соціальні служби, консультують вчителів та надають допомогу батькам.

Загальноосвітня школа: інколи заняття можуть проходити в індивідуальному режимі. Велика увага приділяється створенню культури шкільного співтовариства.

Загальноосвітня школа з ресурсним забезпеченням: ефективність процесу навчання зумовлює ресурс (спеціаліст, асистент учителя, додатковий учитель, терапевт; спеціальне обладнання). Спеціальні класи в загальноосвітніх школах: навчаються діти зі складними порушеннями окремо від своїх «нормальних» ровесників, але деякі заняття проходять разом.

Спеціальні школи

У Великобританії є державний секретар, який регулює питання освіти. Одним із його обов'язків є моніторинг виконання положень законодавчих документів що-до прав дітей з обмеженими функціональними можливостями на повноцінну освіту. Це завдання також покладено на місцеві органи освіти і тому Державний секретар має також координувати їх роботу, оскільки вони зобов'язані виявляти дітей з особливими потребами, робити оцінку їхніх потреб, і з урахуванням її результатів аби покращувати освітній простір, щоб задовольнити освітні потреби дітей з різними нозологіями.

Державний секретар та місцеві органи освіти зобов'язані мати і виконувати план, який має бути збалансованим і сприяти духовному, моральному, культурному, психічному і фізичному розвитку учнів з обмеженими функціональними можливостями у школі та суспільстві. Саме батьки вирішують, в якій школі буде навчатися їхня дитина. Проте місцеві органи освіти мають право змінити це рішення, якщо за результатами оцінки по-треб дитини буде визначено, що дитині буде важко навчатися в школі, яку обрали батьки.

Труднощі та проблеми: фінансові відмінності між різними навчальними закладами; нестача кваліфікованих вчителів; мала кількість методів що дає змогу компенсувати інвалідність; архітектура шкільних будівель; нестача послуг спеціалізованої підтримки вдома.

Здобутки: традиції благодійності (допомога людям, насамперед дітям з обмеженими функціональними можливостями); вплив мас-медіа як засіб формування позитивної суспільної думки щодо необхідності підтримки таких дітей; активна діяльність громадських об'єднань, спілок, асамблей, ініціативних груп в інтересах дітей з обмеженими функціональними можливостями; поступальність процесу, його послідовність (дошкільні заклади – заклади шкільної освіти – вища школа).

В Японії діє система інклюзивної освіти та система спеціальної освіти, яка почала створюватися в 1948 році, після прийняття Закону про шкільну освіту. З цього моменту число учнів спеціальних шкіл росло, але масштаб проблеми держава усвідомило через 20 років. За короткий термін Японія змогла побудувати національну систему спеціальної освіти, забезпечивши дітям з відхиленнями у розвитку високий рівень державної допомоги та соціального захисту.

Навчальні заклади системи спеціальної освіти Японії діляться на три види: спеціальні освітні установи для дітей з порушенням зору; спеціальні освітні установи для дітей з порушенням слуху; спеціальні освітні установи для дітей з інтелектуальними і руховими порушеннями, а також хронічними захворюваннями (школи, в яких реалізується всі три типи навчання).

Також в Японії створена Національна асоціація з вивчення проблем осіб з обмеженими можливостями, яка координує впровадження інклюзивної освіти в країні. В Японії залученість особливих дітей в соціум починається з дитячого саду і триває до вищого ступеня школи. З самого раннього віку дітей навчають бути толерантними до інвалідів, навчають бути турботливими до осіб, які потребують сторонньої допомоги. Це реалізується шляхом спільного виховання дітей в дошкільних освітніх установах, спільних ігор. Батьки особливих дітей мають право вибору, в якому дошкільному (навчальному) закладі буде навчатися дитина. Це можуть бути як спеціалізовані установи, так і звичайні. Але здебільшого батьки хочуть, щоб їх діти росли серед своїх однолітків у звичайних умовах.

Викладачі в інклюзивній освіті: відомо, що одним з ключових чинників успішного впровадження інклюзивної освіти є кадрове забезпечення. Вчителі японських шкіл мають проходити спеціальну підготовку. Поточна підготовка вчителів у Японії складається з курсів по дитячому садку, початкової школі, середньої та спеціальної школі. Робота з особливими дітьми вимагає додаткових навичок комунікації, вивчення психології, медичної допомоги. Результатом роботи вчителів є виховання дітей таким чином, щоб в подальшому звичайні і особливі діти могли розуміти один одного, працювати разом, повноцінно жити в одному суспільстві.

Навчання дітей з обмеженими можливостями вимагає чималих фінансових витрат, як правило створення нормальних умов для таких дітей збільшує вартість до 10 разів. Основна частина фінансування витрат здійснюється державою. Примітною особливістю інклюзивної освіти в школі є організація так званих кімнат ресурсів. Зазвичай ця програма діє для початкових і середніх шкіл. Це простір, де діти-інваліди, які навчаються в звичайних школах, можуть отримати консультацію фахівців. Така програма діє для дітей з діагнозами аутизм, різними розладами слуху, мови і зору, емоційними порушеннями. Також, окрім навчання в малих підгрупах і дії кімнат ресурсів для деяких дітей передбачені тьютори (наставники), які можуть надати індивідуальну допомогу дітям. Для дітей розробляються індивідуальні навчальні плани, що враховують анамнез, результати психологічного і соціального тестування кожної окремо взятої дитини.

Негативна сторона такого навчання, це велика наповнюваність японських класів, близько 40 осіб. У такій ситуації на плечі педагога лягає колосальне навантаження. Але і в цьому напрямку ведеться робота, вже зараз в деяких регіонах країни знизилася наповнюваність до 25 осіб в класі.

Вузи як соціально значущі об'єкти також обладнані відповідно до законодавства: наявність пандусів, спеціальних туалетів, спеціальних доріжок і табличок, спеціальні інформаційні панелі з використанням шрифту Брайля, звукові сигнали - все це норма для навчальних закладів Японії. У разі, якщо технічне оснащення безбар'єрного середовища вузу не відповідає вимогам і не підлягає переплануванню, для запобігання дискримінації студентів з обмеженими можливостями розробляються спеціальні програми, спрямовані на полегшення процесу адаптації в установі.

У сфері вищої освіти існують центри допомоги студентам з інвалідністю. Вони надають підтримку студентам на вступних іспитах, здійснюючи патронаж під час навчального процесу. Як правило, це співробітники вузу, громадські та медичні організації, а також волонтери. У деяких вузах створені групи підтримки студентів з інвалідністю, проводяться спеціальні навчальні курси. Студенти, які закінчили курси отримують сертифікат і включаються в роботу груп підтримки. Ця робота оплачується вузом, контролюється педагогами і реабілітаційними центрами для студентів з обмеженими можливостями, що існують при вузах. По закінченню навчання у інвалідів є реальні можливості працевлаштування. Також існують пільги для компаній, що надають робочі місця для даної категорії.

Для прикладу ознайомлення з особливостями японських інклюзивних шкіл можна взяти такі

школи: візьму школу Цучіура. З 200 учнів, 8 - з особливими освітніми потребами, для яких створені всі умови для інклюзивної освіти.

Доступне середовище полягає в повному навчально-методичному та матеріально-технічному забезпеченні. Велика кількість учнів в класі все-таки перешкоджає повноцінному засвоєнню програми дітей з особливими освітніми проблемами нарівні з іншими, тому для таких випадків передбачені кабінети для індивідуальних занять з повним необхідним оснащенням.

Університет Цукуби має 11 шкіл-філіалів, 4 з яких відвідують діти з особливими освітніми потребами. Це школа для дітей від 0-18 років в м. Чучнур; початкова школа в м. Сучнура; школа для незрячих дітей в м. Токіо; і школа Ібаракі в м. Цукуба. Добре налагоджена система дозволяє досягати значних результатів. Наприклад, з 2016 по 2019 роки, 120 випускників школи Ібаракі були працевлаштовані і працюють в сфері надання послуг населенню, 70 з них працюють в спеціальних установах. В загальному 80% випускників школи для незрячих дітей вступають до університетів, 20% учнів йдуть працювати в сфері послуг, для цього організовані до-даткові трьохмісячні курси масажистів, перукарів тощо.

Соціум: Щодо ставлення до неповносправних людей в країні. Тут не прийнято проявляти жалість, звертати увагу на особливості, адже люди з інвалідністю повноцінні члени суспільства. У громадських місцях можна побачити як діти на екскурсії ненав'язливо і коректно допомагають своїм однокласникам з обмеженими можливостями. З ініціативи дітей часто організовується спільний відпочинок з сім'єю такої дитини.

В Японії вся інфраструктура побудована таким чином, що людина з обмеженими можливостями не відчуває явні труднощі в пересуванні і спілкуванні, все адаптується під потреби людини. Так само існує досвід із залучення інвалідів різних категорій для тестування нових будівель, щоб з'ясувати наскільки можливо їх безперешкодне пересування.

При всіх позитивних і негативних моментах у розвитку інклюзивної освіти в Японії можна сказати, що залучення інвалідів у суспільне життя є не формальністю, турбота про інвалідів і перш за все про дітей з обмеженими можливостями це обов'язок не тільки держави, а й кожного члена суспільства. Створюються різні асоціації, які допомагають у вирішенні питань, в тому числі в області інклюзивної освіти особам з порушенням зору, слуху, а також існують групи волонтерів, які надають конкретну індивідуальну допомогу.

У Канаді існує система інклюзивної освіти, що має різні рівні і ступені відповідно до здібностей і можливостей дітей, забезпечує реалізацію права, потреб, можливостей, переконань, принципів, та надає доступ до якісної освіти для дітей з ОПП. Базою в інклюзивній освіті являється підхід індивідуального планування, яке ґрунтується на тому, що дитина може і хоче робити. Тобто, навчальний план пристосовується під потреби дитини, а не дитина під потреби навчального плану, що можна назвати професійною гнучкістю.

Школи Канади знаходяться на високому рівні, де інклюзія являє собою не-від'ємну ознаку освіти. В цій країні вона має широке поняття і включає не лише дітей з порушеннями, а й учнів різних культур, релігій, мов, рас, соціально-економічного становища. Усі загальноосвітні школи в Канаді інклюзивні. Проте залишилися і спеціалізовані школи, обладнані необхідною технікою, матеріалами, з потрібним персоналом. Часом дітям з важкими порушеннями складно інтегруватися у звичайний клас, тому вони навчаються в таких школах. Таких спеціалізованих шкіл і програм в Канаді існує чимало. Здебільшого, це приватні навчальні заклади з кращими умовами для дітей з тяжкими порушеннями – більше окремих спеціалістів, менші класи / групи (наприклад, 10-14 учнів). Також може бути спеціалізація щодо важких поведінкових порушень. За даними сайту Inclusive Education Canada (IEC), менше 50% дітей з порушеннями розумового розвитку перебувають у повній інклюзивній школі. Такі діти в 4 рази більше, ніж діти з іншими порушеннями, відвідують спеціалізовані школи. Майже 30% дітей з розумовими розладами були змушені залишити загальноосвітню школу, щоб здобути освіту.

Інклюзивна освіта у Канаді розвивалася завдяки активному співробітництву учасників та організаторів навчального процесу. Уряд розширював співпрацю з навчальними закладами: поступово збільшував фінансування, дозволив школам самостійно розподіляти кошти, стимулював розвиток теоретичної бази інклюзивної освіти. На даний час у галузі законодавчого забезпечення інклюзивної освіти Канада посідає одне з перших місць серед розвинутих держав світу, що засвідчують численні

міжнародні ініціативи Канади в галузі освіти дітей з особливими потребами.

Особливості підготовки вчителів до роботи в інклюзивних класах відбувається як у межах загального навчання, так і на спеціалізованих післядипломних курсах, магістерських програмах. Наприклад, можна зазначити спеціальні курси для вчителів (Special Education Additional Qualifications courses)

У Канаді спеціалістів орієнтують на вивчення конкретних індивідуальних особливостей дитини, програма навчання будується насамперед на сильних сторонах та спроможностях дитини, а не на вивченні дефектів і відхилень з метою підтягування дитини до "норми". Вчителі швидше і ефективніше навчаються, саме працюючи в інклюзивних класах. Тому ніхто не вимагає від них сертифікатів. Вони швидше самі прагнуть підвищити свою кваліфікацію, відвідуючи семінари, тренінги, воркшопи, вивчаючи літературу і доробки інших вчителів.

Особливості навчання дітей в інклюзивному освітньому середовищі. Як такої системи спеціальної освіти в Канаді немає. В освітньому середовищі діють правила єдиного суспільства. Діти з особливостями розвитку розміщуються в одних класах разом зі звичайними дітьми. Канадці бачать в такому рішенні більше позитивних моментів, ніж негативних. Особливим дітям значно легше і простіше вдосконалюватися в звичайному шкільному середовищі.

Спочатку діти з особливими потребами визначаються, як такі, Спеціальної Комісією - Identification, Placement, and Review Committee (IPRC). Спеціальна Комісія також визначає, яка з моделей інклюзивного навчання підходить для кожної дитини. Після того, як дитина потрапляє в розряд «особливих», для нього складається річний письмовий Індивідуальний План навчання - Individual Education Plan (IEP). IEP складається переважно учителем, з урахуванням думок батьків, фахівців і самого учня, якщо він досяг шістнадцятирічного віку. У IEP вносяться мети і завдання для конкретного учня, методи і прийоми навчання, рекомендації фахівців і результати останніх спостережень. В плані чітко прописують стан дитини на даний момент, висновки лікарів, спеціалістів, рівень знань, сильні та слабкі сторони тощо. Складається план роботи, дії, заходи та очікувані результати на конкретні дати.

У Канаді процес інтеграції і спеціального навчання особливих дітей включає в себе наступні етапи. Залежно від тяжкості захворювання учня, існує п'ять моделей інклюзивного навчання в Канаді:

A regular class with indirect support. Дитина навчається в звичайному класі протягом всього навчального дня. Учитель отримує необхідну консультацію від фахівців.

A regular class with resource assistance. Дитина навчається в звичайному класі більшу частину навчального дня, отримуючи при цьому додаткову індивідуальну допомогу спеціально підготовленого вчителя (Special Education Teacher). На уроках, які представляють для дитини особливу складність, зазвичай присутній Асистент (Educational Assistant).

A regular class with withdrawal assistance. Дитина навчається в звичайному класі більше 50% навчального дня, отримуючи додаткову індивідуальну допомогу спеціально підготовленого вчителя поза класом. Дуже часто ця модель інклюзивного навчання пропонується дітям з learning disabilities. У школах дуже популярні Student Support Centers - класні кімнати, в які учні приходять на уроки мови і математики зі своїх звичайних класів, для занять за адаптованими програмами.

A special education class with partial integration. Дитина навчається в звичайній школі, але в спеціальному класі для особливих дітей; при цьому інтегрований в звичайний клас на один (або більше) урок. У класі спеціального навчання на одного спеціально підготовленого вчителя припадає зазвичай не більше 8 учнів. Також в такому класі обов'язково присутні від одного до трьох Асистентів. Зазвичай в такий клас поміщаються діти з однаковою проблемою. На час інтеграції учня в звичайний клас, один з Асистентів супроводжує його.

A full-time special education class. Дитина навчається в спеціальному класі звичайної школи протягом всього навчального дня без інтеграції в звичайний клас. Ця модель рекомендується дітям, які не можуть бути інтегровані в звичайну програму унаслідок серйозних відхилень або в розумових здібностях, або з інших причин. У випадках, коли учень схильний до спалахів поведінки, небезпечного для нього самого і / або оточуючих, учня беруть під особливий контроль, в IEP включається План Безпеки - Safety Plan, в якому описуються заходи, які слід вживати у разі прояву такої поведінки. Щодо «порушників поведінки», то при повторюваній неадекватній поведінці, проявах жорстокості і агресії учнів беруть під особливий контроль. Для них теж складається індивідуальний план, і працює з ними

переважно лише психолог (behavioral therapist – «поведінковий» терапевт).

Наприклад, у учня зі спалахами агресивної поведінки, в ІЕР буде вказано, що провокує учня на агресію, в якій формі вона проявляється і способи запобігання та усунення агресивної поведінки. Слід зауважити, що ІЕР - документ, що постійно змінюється. У процесі навчання, у міру зростання і розвитку дитини, інформація може додаватися або забиратися. Якщо учень займається по ІЕР, то його успіхи оцінюються за особливою шкалою, з урахуванням його особливостей. Навіть, якщо дитина навчається в звичайному класі, його завдання та контрольні роботи модифікуються, адаптуються під його рівень розвитку.

Офіційно жодна школа не може відмовити потенційному учневі на підставі стану здоров'я. У випадку недостатньо фінансування для утримання в школі необхідної кількості спеціальних учителів і асистентів, директор може вжити заходів для адаптації середовища для учня з інклюзією. Витрати на це компенсуються з місцевого бюджету або зі спеціальних фондів чи програм додаткового фінансування особливих освітніх потреб.

Процес навчання. Вчитель, у класі якого навчається дитина з інклюзією, особисто відповідальний за підготовку індивідуального навчального плану для такого учня. Так само на вчителів лежить відповідальність за оцінювання, він може коригувати програму. Усе залежить від прогресу учня. Учитель нічим не підкреслює і не вирізняє дитину з особливими потребами. Тому діти в класі можуть і не здогадуватися, що з дитиною щось не так.

У класному обговоренні дитина з інклюзією приймає участь як і всі інші, від-повідає на питання. Проте вчитель ніколи не скаже: «ні, не так, не правильно», якщо відповідь була відверто недолугою.

Для батьків учитель завжди констатує, як дитина працювала, як поводитись, чи зробила роботу самостійно. Також існує спеціальний додаток, куди педагоги, які з нею працюють вносять інформацію про процес навчання дитини.

Освітні асистенти допомагають тим учням, яким потрібна індивідуальна допомога. Вони не виконують за дитину завдання на уроках чи побутові функції, а підтримують їх у виконанні індивідуальних завдань, заохочують до специфічних навчальних дій чи допомагають засвоїти якусь навичку. Таким чином навчають дитину бути самостійною.

Біля дітей, які не мають нагальної потреби у допомозі, асистент не сидить постійно на всіх уроках, це зазвичай пов'язано з фінансуванням. Проте з ними спеціалісти працюють додатково щодня.

Є ресурсна кімната (resource room), де учням з особливими освітніми потребами можуть надати додаткову допомогу саме вчителі спеціальної освіти – по-сприяти в підготовці проекту, вирішенні певних завдань. В цій кімнаті асистенти, психологи, логопеди мають всі необхідні матеріали для роботи з дітьми. (На-приклад, одразу в кількох класах є діти з особливими освітніми потребами, які мають проблеми з пунктуацією. Тоді вони працюють над цим у маленьких групах саме в цих ресурсних кімнатах з вчителями спеціальної освіти. Окремі заняття відбуваються відповідно до індивідуальної програми школяра); регулярно до класу приходить психолог - behavioral therapist (досл. «поведінковий» терапевт), що працює з дитиною додатково згідно індивідуального плану.

Спеціальних підручників для дітей з особливими освітніми потребами немає. Якщо в школі є незрячі діти, там буде ресурсна кімната з брайлівським принтером, щоб роздрукувати навчальні матеріали, конспекти та щоб діти самі могли виконати відповідні письмові роботи.

У деяких школах є поведінкові уроки (behavioural classes), на яких учні моделюють різні ситуації – чому мені страшно, що може мене заспокоїти, як вийти з фрустрації, як зрозуміти мої почуття. На ці уроки можуть залежно від потреб привозити школярів з особливими освітніми потребами з інших шкіл.

У разі гострої необхідності, якщо вчитель бачить, що учень з особливими освітніми потребами не може опанувати програму, він звертається за додатковою допомогою і консультацією до спеціаліста – School based Learning team.

Основні критерії інклюзивної школи в Канаді (розробка Канадського дослідницького центру інклюзивної освіти (Canadian Research Centre on Inclusive Education): Підтримувальне оточення (Supportive Environment). Атмосфера, цінності, політика школи мають відповідати очікуванням школярів і вчителів. Відчуття належності забезпечується привітним ставленням, безпечним і комфортним простором, де не роблять припущень щодо здібностей дітей; усвідомленням, що всі різні.

Позитивні стосунки (Positive Relationships). Вчителі заохочують до самостійного ухвалення

рішень – вибір місця в класі. Вони моделюють ситуації, які сприяють налагодженню партнерських стосунків.

Почуття компетентності (Feelings of Competence). Діти повинні вірити, що вони мають здібності і що інші вірять в те, що вони можуть досягти успіху. Формування позитивної самооцінки стосується різних сфер – соціальної, спортивної, етичної, креативної, навчальної. Дізнавшись про свої сильні сторони, діти усвідомлюють цінність себе як особистості, відчуваються гідно.

Можливості для участі (Opportunities to Participate). Усі діти потребують можливості брати участь у заходах. Згодом вони можуть здобути фізичні і соціальні компетентності, необхідні для функціонування в школі, вдома, у громаді. Крім того, вони отримують розуміння своїх сильних сторін та їх взаємозв'язку з іншими. Коли дітей цінують, чують, заохочують, розуміють і вірять у них – вони будуть успішними.

2009 року неурядова організація "Інклюзивна освіта Канади" (Inclusive Education Canada (IEC)) започаткувала сайт, де можна знайти все, що стосується навчання дітей з особливими освітніми потребами: про політику і принципи інклюзивної освіти у провінціях, практичні поради для роботи в класі, шкільні та стратегії підтримки для вчителів і батьків (психологічна допомога), інструкції, юридичні тонкощі, останні розробки, приклади тренінгів.

Кожна провінція, управління освіти (School board), федерація вчителів, школа мають свої сайти зі всією необхідною інформацією про інклюзію – особливості навчальних програм, перелік документів для прийому в школу, правила поведінки, вимоги до шкільних приміщень. Лютий – місяць національної інклюзивної освіти в Канаді. Упродовж цього часу в усіх освітніх закладах, на телебаченні, у друкованих і онлайн-виданнях привертають увагу до питання інклюзивної освіти.

**Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Зроблено висновок, що сучасна світова інклюзивна освіта має загальноприйняті державні, освітні, корекційно-розвиткові стратегії залучення дітей із особливими освітніми потребами до спільного навчання і виховання та індивідуальні риси інклюзивно-освітнього процесу які відображають державні та громадські потреби цілого суспільства.

#### Список використаних джерел:

1. **Бондар В.І.** (2010). Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – (Вип. 15) 39-42.
2. **Бузпалько О.В., Комар І.М.** (2013) Нормативне забезпечення права на освіту дітей з обмеженими функціональними можливостями у Великій Британії [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7012/1/I\\_Komar\\_O\\_Bezpalko\\_VNCU.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7012/1/I_Komar_O_Bezpalko_VNCU.pdf)
3. **Вербенець А.А.** Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Вип. 51 (104), 2016. – с. 90-97. – <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2016/51/14.pdf>
4. **Давиденко Г.В.** (2015) Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн європейського союзу. Київ.
5. **Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи** /Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній навчальні заклади: Монографія. – Київ: Педагогічна думка, 2007 р. – 458 с.
6. **Колупаєва А.А.** (2009) Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», (Серія „Інклюзивна освіта“)
7. **Мельник Р. Р.** Соціалізація дітей-інвалідів. Досвід Великобританії. <http://vuzlib.com/content/view/683/94/>.
8. **Шульженко Д.І.** (2024) Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія (друге видання) Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 448 с. ISBN 978-617-7929-13-9
9. Speciaal onderwijs — Назва з екрану <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
10. Soft tulip we care for inclusion <https://www.softtulip.nl/>

#### References:

1. Bondar V.I. (2010). Inklusyivne navchannia ta pidhotovka pedahohi-chnykh kadriv dlia yoho realizatsii //Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia. – (Vyp. 15) 39-42.
2. Buzpalko O.V., Komar I.M. (2013) Normatyvne zabezpechennia prava na osvitu ditei z obmezhenymy funktsionalnymy mozhlyvostiamy u Velykii Brytanii [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7012/1/I\\_Komar\\_O\\_Bezpalko\\_VNCU.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7012/1/I_Komar_O_Bezpalko_VNCU.pdf)
3. Verbenets A.A. Mizhnarodnyi dosvid zaprovadzhennia inkluzyvnoi osvity Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. – Vyp. 51 (104), 2016. – s. 90-97. – Rezhym dostupu: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2016/51/14.pdf>
4. Davydenko H.V. (2015) Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u vyshchych navchalnykh zakladakh krain yevropeiskoho soiuzu. Kyiv.
5. Dosvid realizatsii inkluzyvnoi osvity v krainakh Yevropy /Kolupaieva

A.A. Pedagogichni osnovy intehruvannia shkolariv z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku v zahalnoosvitni navchalni zaklady: Monohrafiia. – Kyiv: Pedagogichna dumka, 2007 r. – 458 s. 6. Kolupaieva A.A. (2009) Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy: Monohrafiia. – K.: «Sammit-Knyha», (Serii „Inklyuzyvna osvita“) 7. Melnyk R. R. Sotsializatsiia ditei-invalidiv. Dosvid Velykobrytanii. [Elekt-ronnyi resurs] / Rezhym dostupu: <http://vuzlib.com/content/view/683/94/>. 8. Shulzhenko D.I. (2024) Osvitno-psykholohichna intehratsiia (inkliuziia) ditei iz autyzmom : monohrafiia (druhe vydannia) Kyiv : UDU imeni Mykhaila Drahomanova, vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii, 448 s. ISBN 978-617-7929-13-9 9. Speciaal onderwijs Rezhym dostupu: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs> 10. Soft tulip we care for inclusion — Nazva z ekranu <https://www.softtulip.nl/>

POZDNIAKOVA O., SHULZHENKO D. WORLD EXPERIENCE OF INCLUSIVE EDUCATION.

The article discusses the main trends in the global practice of implementing inclusive education. It presents the specifics of education development in the Netherlands, the United States, Japan, and Canada. In Europe, the process of educational integration was based on the results of an experiment involving "school counselling services," which included specialists who conducted examinations of children, corrective and developmental work outside of school hours, and educational work among parents. This led to the creation of a system of internal support for children with SEN in mainstream schools.

Negative trends that arose in schools in connection with the joint education of pupils were analysed. A model for providing psychological and pedagogical assistance to children with special educational needs was presented, the structure of which includes counselling, corrective and career-oriented education. The inclusive education system pays particular attention to involving parents in cooperation with the school.

Inclusive education in the UK has resource support (specialist, teaching assistant, additional teacher, therapist), and may have special classes and special equipment. The difficulties and problems of the English inclusion system have been identified, as well as positive trends, which consist of traditions of charity, the influence of the mass media, the active work of public associations, unions, assemblies, the gradual nature of the process, and its consistency (preschool institutions – school – higher education). In the United States, parents play a role in the educational inclusion process in determining the individual approach (plan). They are present in all areas of their child's school life, can appeal the programme and influence any decision made by the school. A distinctive feature of the American system of inclusive (joint) education of children is the removal of a student from the OOP in case of aggressive behaviour, which is corrected by special measures.

An analysis of the Japanese inclusive education system has shown an emphasis on training teachers who have special skills in psychology, medical care, and communication. It has been found that the result of the work of inclusive education teachers is to educate children in such a way that in the future, ordinary children and children with special educational needs can understand each other and live fully in society.

Five models of inclusive education in Canada are presented, each of which takes into account the various educational, organisational, procedural, corrective and developmental features of inclusive processes. For example, resource rooms provide opportunities to overcome difficulties in behaviour, learning, volitional regulation, communication and socialisation of students. It is concluded that modern global inclusive education has generally accepted state, educational, corrective and developmental strategies for involving children with special educational needs in joint learning and upbringing, as well as individual features of the inclusive educational process that reflect the state and public needs of society as a whole.

*Key words:* inclusive form of education, features of implementation, corrective and developmental component.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.16>

УДК 37.091.64:003.24]:655.4

**О.М. Паламар**

*elena.palamar@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0003-2982-0558>

**О.М. Легкий**

*olegkij@ukr.net*

<https://orcid.org/0000-0001-8934-7390>

**С.В. Кондратенко**

*svetulya39.sk@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-0896-6227>