

a higher educational establishment is determined as creating conditions for a student's personality development. Attention is paid to the role of traditional institutes in giving young people access to moral and spiritual values.

Keywords: personality, culture, spirituality, spiritual values, effectiveness, spirituality of man, students' leisure, European space for higher education, common to all mankind values

Стаття надійшла до редакції 15.05.2022 р.

УДК: 373-056.2/.3(4)

DOI <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264259>

ІЛДІКО ГРЕБА

ORCID ID 0000-0002-0764-0858

МАРІАННА ЛЕВРІНЦ

ORCID ID 0000-0002-2206-7113

Закарпатський угорський інституту імені Ференца Ракоці ІІ, м. Берегово

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ КРАЇН ЄВРОПИ

У статті розглядається міжнародний досвід правового регулювання інклюзивної освіти та практика її реалізації в передових країнах Європи, таких як Бельгія, Іспанія, Італія, Німеччина. Визначальними тенденціями розвитку системи освіти провідних Європейських країн є поглиблення духовної й загальнокультурної складника, посилення гуманістичної спрямованості освітнього процесу. У статті висвітлюються основні етапи історичного розвитку впровадження інклюзії, посилення уваги до дітей з особливими освітніми потребами, активізація процесів інтеграції їх в соціум, що характерно для деяких європейських країн періоду 70-80х років ХХ століття. З розвитком наукових уявлень про особливі освітні потреби, інклюзивна освіта поступово удосконалюється. Важливою та невід'ємною частиною європейського освітнього простору стає спільне навчання та виховання, однак здійснюється воно в різних країнах по різному. Зокрема Іспанія, Італія, Греція та Португалія майже повністю відмовилися від закладів спеціальної освіти. Незважаючи на різні типи та рівні навчальних закладів, система загальної середньої освіти Західної Європи є однією з ключових елементів сучасної європейської моделі соціального устрою. Для пострадянських країн дана система є наглядним прикладом для розв'язання педагогічних та соціальних проблем, які виникають на тлі впровадження інклюзії в освітній процес.

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, модернізація спеціальної освіти, моделі організації навчання дітей з ООП*

Постановка проблеми. Освітній постір провідних країн світу характеризується варіативністю систем освіти. Попри це серед великої кількості різних моделей, форм та методів можна виділити й спільні ознаки, які характерні сучасній системі освіти. Однією з таких ознак є реалізація філософії інклюзивної освіти. Головною метою якої є усунення будь-яких освітніх бар'єрів, створення середовища, в якому кожна дитина, незалежно від національності, релігійної приналежності, рівня психо-фізичного розвитку буде відчувати себе комфортно.

Починаючи з 70-х років ХХ століття передові країни Європи почали змінювати концепцію розвитку і навчання дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема мова йшла про перебудову спеціальної освіти, реалізацію особистісно-орієнтованого підходу, таким чином впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з відхиленнями в розвитку стало пріоритетним завданням здобуття освіти.

Як показує практика, реалізація інклюзивного навчання потребує неабияких зусиль з боку держави, школи, педагогів, батьків. Особливо це стосується питання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями розвитку. Розгляд аспекту організації спільного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та їх однолітків без відхилень розвитку має вагому значущість. Саме тому зоною особливого наукового інтересу є аналіз досвіду інклюзивного навчання в розвинених країнах Європи.

Аналіз актуальних досліджень в галузі інклюзивної педагогіки показав, що на даний момент в світовій освітній практиці виділяють три моделі організації навчання дітей з ООП, а саме :

- скандинавсько-американську модель (one-track)

- пострадянську модель (two-track)
- європейську модель (multi-track).

Особливістю моделі one-track є так званий «одноколіїний підхід». Сюди належать країни, освітня політика яких характеризується прагненням залучити якомога більше учнів до навчання в звичайній масовій школі. Для дітей з ООП створюються спеціальні освітні умови, та залучаються до роботи відповідно підготовлені педагоги. Дана модель характеризується високим рівнем соціалізації дітей з особливостями розвитку.

Модель two-track базується на так званому «двоколіїному підході». Основною ознакою даної моделі є дві окремі системи освіти. Діти, в яких наявні ознаки відхилень в розвитку направляються в спеціальні заклади освіти. Головною рисою даного типу закладу є наявність індивідуального підходу, фахівців відповідних нозологій, відповідних навчальних програм. Недоліком даної моделі є соціальна ізоляція та обмежена участь батьків у житті дітей.

Модель multi-track характеризується «багатоколіїним підходом». Тобто виділяють декілька підходів організації спільного навчання. Існує ряд можливостей між двома системами – звичайною та спеціальною системою освіти, які взаємопов'язані і доповнюють одне одного. Перевагою даної моделі є можливість обирати навчальний заклад батькам дитини з ООП, а в масових навчальних закладах створюються спеціальні освітні можливості (П'ятакова, 2012).

Виникає потреба в більш детальному ознайомленні з досвідом реалізації інклюзивної освіти провідних європейських країн.

Аналіз актуальних досліджень. Аспекти досвіду організації інклюзивного навчання в країнах Європи представлені в роботах таких науковців як: З. Кияниці, А. Колупасової, Р. Мельник, Н. Софій, В. Церклевич, М. Чайковського. В галузі порівняльних досліджень в області реалізації соціальної та освітньої інтеграції та інклюзії фундаментальне значення мають роботи таких вітчизняних та зарубіжних вчених як: І.Білецька, А.Василіук, М.Ворон, О.Іванова, О.Коваль, С.Ендрюс, К.Майєр, А. Кумер, Г.Стангвік та інших.

Мета статті – аналіз європейських практик організації спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх нормотиповими однолітками.

Методи дослідження. У статті використані такі загальнонаукові методи дослідження як: аналіз, синтез, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Розкриємо особливості інклюзивного навчання в Бельгії. Правові основи освіти осіб з обмеженими можливостями у Бельгії з'явилися в 1970 році, а вже в 1978 році до „Закону про спеціальну освіту” були внесені суттєві зміни. Ці зміни значною мірою стосувалися здобуття освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку та встановлювали право батьків на вибір навчального закладу. Передувало цьому прийняття у 1960 р. «Закону про освіту» та установа необхідності створення психолого-медико-соціальних служб, які вирішували освітній маршрут дітей з ООП. Дані служби визначали й спеціальний заклад, в якому перебувала дитина з тим чи іншим порушенням розвитку. У Бельгії функціонує 8 типів спеціальних установ для дітей з ООП: для дітей з легкою формою розумової відсталості, середньою і важкою формою, для дітей з розладами поведінки та емоційно-вольовими відхиленнями, для дітей з сенсорними порушеннями, фізичними розладами, із соматичними захворюваннями та дітей, у яких спостерігаються труднощі у навчанні.

У психолого-медико-соціальних центрах дітей з порушеннями ретельно обстежують і надіють рекомендації щодо подальшого освітнього шляху дитини. Однак кінцеве рішення щодо вибору навчального закладу належить батькам/ опікунам дитини, які також є активними учасниками обговорення. Саме від їх вибору залежить чи дитина навчатиметься в спеціальному закладі чи в масовій школі (Сидорів, Сидорів, 2020).

Завдання психолого-медико-соціальних центрів полягає також і в наданні допомоги школі, батькам/опікунам, дітям з ООП, розробці індивідуальних навчальних планів, корекційній підтримці. Окрім цього дані центри інформують батьків про освітні, медичні та соціальні послуги для їхніх дітей, допомагають в одержанні соціальної допомоги.

Ухваливши «Закон про спеціальну освіту», Бельгія усунула бар'єри між спеціальними та загальноосвітніми установами й цим передбачила три моделі спільного навчання:

- учні з ООП навчаються у масових освітніх закладах, а психолого-медико-соціальний супровід здійснюється фахівцями центру;
- учні з ООП відвідують основні заняття у масових закладах освіти, а спеціальні та розвиткові заняття у спеціальній школі;
- учні з ООП певний час навчаються у масових закладах освіти.

Окрім вище перерахованого, освіта в Бельгії є безкоштовною для дітей з ООП до 18 років.

У 1997 року Фламандський уряд видав постанову, в якій спеціальні заклади освіти визначалися як ті, що забезпечують адаптивне навчання та лікування, тобто надають допомогу тим учням, розвиток яких не може повністю забезпечити звичайна школа.

У 2002 році Фламандський парламент виніс рішення, відповідно якого, всім учням надавалися рівні можливості у здобутті освіти. Залежно від того, чи може школа забезпечити необхідні умови для повноцінного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, шкільна рада вирішує питання щодо її зарахування до навчального закладу. Навчальний заклад може відмовити у прийнятті дитини, після консультації з батьками та психолого-медико-соціальною службою, яка співпрацює зі школою. Якщо навчальний заклад спроможний забезпечити умови для навчання учня з ООП, то повинні бути враховані такі складові: очікування батьків щодо розвитку дитини та забезпечення належних умов в школі, можливість задоволення освітніх та соціальних потреб учнів, забезпечення відповідного догляду за дитиною, формування команди супроводу, надання допомоги як в школі, так і за її межами, активна співпраця з батьками (Вербенець, 2016).

Закон про спеціальну освіту дав можливість усунути перешкоди, що існували між спеціальною і загальною освітою Бельгії. У школах, які забезпечують рівний доступ до навчання всім учасникам освітнього процесу, спеціальні педагоги є штатними працівниками школи, або працюють на контрактній основі. На початкових етапах, корекційні педагоги проводять індивідуальні заняття для ознайомлення з проблемами дитини. До обов'язків спеціальних педагогів входить інформування та надання консультацій вчителю щодо проблем учнів з ООП, застосування певних методів та прийомів навчання. Кожній дитині з особливими освітніми потребами розробляють індивідуальний навчальний план, який відповідає рівню розвитку дитини та охоплює її індивідуальні потреби, визначає які додаткові послуги надаються та їх кількість.

Зупинимось на особливостях інклюзивної освіти в Іспанії. Особливістю іспанської моделі організації інклюзивної освіти є „one-track approach”, тобто єдиний підхід. Освітня політика цієї європейської країни характеризується бажанням залучити практично всіх учнів до системи загальної освіти (Meijer, Soriano, Watkins, 2003).

Термін «спеціальна освіта» в іспанському законодавстві вперше був офіційно закріплений у 1940 році. У 1978 році іспанською конституцією постановлено, що органи виконавчої влади повинні забезпечити лікування, реабілітацію та інтеграцію осіб з вадами розвитку, які потребують особливої уваги, гарантувати їхні права як повноцінних членів суспільства. У 1985 році спеціальний королівський декрет встановлює, що особи з інвалідністю мають рівні освітні права в порівнянні з іншими людьми, беручи до уваги їх індивідуальні особливості. У 1990 році прийнятий закон, який встановлює включення спеціальної освіти до загальноосвітньої системи, а також запроваджує поняття спеціальних освітніх потреб. Діти з особливими освітніми потребами можуть навчатися як в спеціальних закладах, так і в масових школах. Цей документ також встановлює, що для дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах загальної середньої освіти, потрібно адаптувати шкільну програму враховуючи індивідуальні можливості кожного учня. Навчання у спеціальних школах може здійснюватися лише тоді, коли масова школа не може задовольнити потреб учня (Ферт, Баранович, 2019).

У 2006 році уряд Іспанії ухвалив закон, який ввів нове поняття «спеціальні потреби в освітній підтримці». Відповідно до нового закону, сюди входять обдаровані діти, діти з особливими освітніми потребами, діти іноземців, діти, які включилися до освітньої системи із запізненням.

В початкових та середніх школах Іспанії концепція інклюзії дуже розвинена, оскільки вважається найефективнішою в розвитку дітей з ООП. Інклюзивна освіта дає можливість дітям з особливостями розвитку отримувати освіту на рівні з іншими, спілкуватися з однолітками та жити повноцінним життям. Діти з нормотиповим розвитком в свою чергу вчаться толерантності, чуйності, взаємодопомозі. Наповнюваність інклюзивних класів не може перевищувати 25 дітей. В таких класах окрім вчителя працює асистент.

Проаналізуємо особливості інклюзивного навчання в Італії. Італія серед європейських країн посідає провідне місце стосовно впровадження інтегрованого й інклюзивного освітнього середовища для осіб, у розвитку яких є відхилення. Освітні реформи в країні розпочалися в 1972 році з початком громадського руху «Демократична психіатрія». Метою цього громадського об'єднання є прогресивна трансформація психіатричних закладів, ліквідація ізоляції соціально небезпечних осіб з психічними розладами та послідовне й рішуче впровадження інклюзії. Результатом громадських починань, уряд Італії у 1971 році прийняв новий «Закон про освіту», в якому батькам надавалося право вибору навчального закладу для своїх дітей, гарантувалася державна підтримка дітям з особливими освітніми потребами у здобутті освіти в масових школах. Окрім цього новий закон гарантував прову дітей з відхиленнями в розвитку на безоплатний проїзд до навчального закладу, усунення архітектурних бар'єрів, які заважають вільному доступу до будівлі навчального закладу (Порошенко, 2019).

Після внесення поправок до закону у 1977 році, діти з ООП отримали можливість навчатися в школах поблизу місця проживання, навчання проводилося за індивідуальною програмою для кожного учня й надавалася підтримка з боку спеціального педагога. Разом з цим врегулювали і наповненість інклюзивних класів, яка становила 20 учнів, з яких не може бути більше двох дітей з ООП, а спеціальні класи взагалі скасували.

Наступним кроком покращення концепції інклюзивного навчання стало оновлення «Закону про освіту» у 1992 році. Згідно з яким, для надання дітям з особливими освітніми потребами всебічної допомоги з боку різнопрофільних фахівців, поглиблювалася взаємодія між школою та установами, місією яких є підтримка дітей з обмеженими можливостями, а також залучення батьків до навчально-виховного процесу.

В усіх регіонах Італії функціонують консультативні служби, в яких працюють фахівці з різних нозологій. Завданням установи є організація інклюзивного навчання, діагностики дітей, їх супровід, консультація батьків та педагогів. В інклюзивних класах разом з учителем працює й асистент, який окрім супроводу дітей з ООП, разом з педагогами складає індивідуальний навчальний план для кожного учня, враховуючи індивідуальні потреби та розвиток кожного окремо (Сидорів, Сидорів, 2020).

Підкреслимо особливості інклюзивного навчання в Німеччині. Реформування освітньої галузі торкнулось й Німеччини. Як і в інших європейських країнах, у Німеччині в 70-х роках прийняли низку нормативно-правових актів щодо прав осіб з особливими освітніми потребами обирати навчальний заклад, а також забезпечення їх психолого-педагогічним супроводом й залучення до навчально-виховного процесу незалежно від ступеня складності відхилення в розвитку. Поштовхом до цього стала діяльність громадської батьківської організації «Життєва допомога» спільно з Міністерством у справах освіти, релігії і культури (Замашкіна, 2014).

Основу в організації спільного навчання дітей з особливостями розвитку та їх нормотипових однолітків поклав освітній документ ухвалений 1972 року „Рекомендації з організації спеціального навчання”. Даний документ, ухвалений всіма федеративними землями країни, дав можливість створення нових форм організації освітньої діяльності, завдяки яким учням з порушеннями психофізичного розвитку надається право відвідувати масові навчальні заклади, а також отримувати корекційно-реабілітаційні послуги в спеціальних закладах. Німеччину виділяє з поміж інших європейських країн варіативність у законодавстві її федеративних земель. У країні паралельно функціонують як спеціальні заклади освіти, де навчаються діти зі складними вадами розвитку, так і заклади, філософією яких є організація спільного інклюзивного навчання для всіх учасників навчально-виховного процесу (Арендарук, 2015).

Завданням місцевих органів управління освітою є визначення найбільш сприятливого середовища для розвитку дітей з психофізичними порушеннями та рекомендація по вибору навчального закладу. Вибір форми навчання можливий будь-коли і залишається за батьками, але вони прислухаються до рекомендацій шкільного лікаря, у складних випадках необхідно отримати рекомендацію Шкільного психологічного центру.

В інклюзивних класах кількість учнів в основному становить 25 учнів, з яких 3-4 школяра мають легкі порушення розвитку та 1 дитина зі складним порушенням розвитку. Цікавим є досвід організації уроку, тривалість якого складає 1,5 години, проте кожні 10-20 хвилин відбувається зміна виду діяльності. У 2015 році міністри освіти та культури федеральних земель ухвалили документ «Рекомендації для педагогів з охоплення різноманітності», згідно з яким кожна школа повинна дотримуватися принципів інклюзії. До цих принципів належить: збільшення кількості навчальних годин на практичні заняття; розробка нових вимог оцінювання компетентностей учнів; необхідність підвищення кваліфікації педагогів та заохочення до обміну досвідом (Порошенко, 2019).

На рівні середньої школи інклюзивна освіта Німеччини є більш проблемною ніж у початковій школі, оскільки рівень здібностей учнів у різних класах відрізняється. Незважаючи на це педагогам вдається побороти ці бар'єри. Стратегія подолання перешкод адаптації переходу з початкової школи в середню полягає в принципі збереження контингенту учнів. Тобто склад учнів в початковій школі максимально зберігається при переході їх до середньої ланки освіти. Окрім цього педагог при переході учнів до середньої школи, деякий час супроводжує клас і надалі, а також кілька годин на тиждень продовжує їх навчати. На жаль, цю позитивну практику перейняли не всі школи, тож необхідність обміну досвідом серед педагогів і надалі залишається актуальним (Колупаєва, 2007).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналізуючи практики введення інклюзивної освіти в країнах Європи, можна виділити як спільні так і відмінні риси. У провідних країнах Європи перебудова освітньої галузі розпочалася у 70-х роках ХХ століття, зокрема це стосувалося захисту прав дітей з особливими освітніми потребами щодо здобуття освіти. Дані країни ратифікували низку міжнародних декларацій. Здійснювалася апробація різних форм і моделей спільного навчання.

Узагальнюючи, можна виділити такі спільні риси характерні для організації освітньої діяльності дітей з особливими освітніми потребами:

- спільною ознакою систем освіти країн Європи є організація так званого «подвійного підходу». Окрім закладів загальної середньої освіти функціонують і спеціальні заклади. Однак їх функції доволі змінилися. Здебільшого спеціальні заклади супроводжують дітей з обмеженими можливостями, спеціалісти надають додаткові корекційно-розвиткові послуги. Крім цього фахівці спеціальних закладів за потреби надають рекомендації педагогам масових шкіл;
- відбулися законодавчі зміни пов'язані з організацією інклюзивної системи освіти;
- деякі країни перебувають у процесі перебудови системи підтримки для надання більших можливостей особам з особливими потребами, в інших країнах все більше уваги приділяється важливості створення ефективної моделі забезпечення процесу інклюзивної освіти;
- забезпечення вільного вибору навчального закладу стало пріоритетним завданням системи освіти. Метою є створення сприятливої атмосфери для всіх учасників освітнього процесу, можливість обирати батьками відповідні умови навчання їхніх дітей;
- створення індивідуального навчального плану є загальноприйнятим принципом реформи освіти;
- вище згадані країни намагаються відійти від медичної моделі диференціації порушень і за основу взяти соціальну модель. Однак ці зміни здебільшого відбуваються на рівні концепцій і поглядів (Meijer, Soriano, Watkins, 2003).

Інклюзивна освіта провідних країн Європи є прикладом ефективної альтернативи спеціальним класам та закладам спеціальної освіти, адже для дітей з особливими освітніми потребами та їх батьків відкриваються нові можливості розвитку. Хоча розглянутий у статті механізм функціонування інклюзивної освіти демонструє високі показники ефективності, він ще потребує подальшого вдосконалення. Так, необхідним є розвиток центрів надання послуг дітям з ООП та їх батькам, вдосконалення процедури якісного консультування батьків, організація тренінгів педагогам закладів освіти.

Список використаних джерел

- Арендарук, А. О. (2015). *Особливості і модернізації системи спеціальної освіти в країнах Західної Європи та США*. Взято з <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/16345/Arendaruk.pdf>
- Вербенець, А. А. (2016). Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти. *Педагогіка формування т ворчої особистості і у вищій і загальноосвітній школах*, 51 (104), 90-98.
- Замашкіна, О. Д. (2014). *Інклюзивна освіта: метод одичний супровід забезпечення педагогами-гуманітаріями*. навч.-метод. посіб. Ізмаїл: Вид-во Ізмаїльського держ. гуманітарного ун-ту.
- Колупаєва, А. А. (2007). *Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній навчальній закладі*. монографія. Київ: Педагогічна думка.
- Порошенко, М. А. (2019). *Інклюзивна освіта: навчальний посібник*. Київ: ТОВ «Агенство Україна».
- П'ятакова, Т. С. (2012). *Формування інклюзивної компетентності і вчителів в університетах Швейцарії*: методичні рекомендації. Київ.
- Сидорів, Л. М., Сидорів, С. М. (2020). *Теорія та метод одича інклюзивного навчання*: навчальний курсикулум з інклюзивної освіти. Івано-Франківськ: Вид-ць Кушнір Г.М.
- Ферт, О., Баранович, Ю. (2019). Особливості інклюзивного освітнього процесу в Україні та Іспанії. *Вісник Львівського університету у Серії педагогічна*, 34, 229-242.
- Meijer, Cor, Soriano, Victoria, Watkins, Amanda. (2003). *Spezialpädagogik in Europa*. Tematikus publikáció.

References

- Arendaruk, A. O. (2015). *Osoblyvosti modernizatsii systemy spetsialnoi osvity v krainakh Zakhidnoi Yevropy ta SShA [Modernization of the special education system in the countries of Western Europe and the USA]*. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/16345/Arendaruk.pdf> [in Ukrainian].
- Fert, O., & Baranovych, Yu. (2019). Osoblyvosti inkluzivnoho osvithnoho protsesu v Ukraini ta Ispanii [Features of inclusive education in Ukraine and Spain]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna [Bulletin of Lviv University. Pedagogical series]*, 34, 229-242 [in Ukrainian].
- Kolupaieva, A. A. (2007). *Dosvid realizatsii inkluzivnoi osvity v krainakh Yevropy. Pedahohichni osnovy intehruvannia shkolyariv z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku v zahalnoosvitni navchalni zaklady [Experience of implementation of inclusive education in European countries. Pedagogical bases of integration of schoolchildren]*

- with special psychophysical development in general educational institutions*]: monografia. Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
- Meijer, Cor, Soriano, Victoria, Watkins, Amanda. (2003). *Speciális oktatás Európában*. Tematikus publikáció.
- Poroshenko, M. A. (2019). *Inkluzyvna osvita [Inclusive education]*: navchalnyi posibnyk. Kyiv: TOV «Ahenstvo Ukraina» [in Ukrainian].
- Piatakova, T. S. (2012). *Formuvannia inkluzyvnoi kompetentnosti vchyteliv v universytetakh Shveitsarii [Formation of inclusive competence of teachers in Swiss universities]*: metodychni rekomendatsii. Kyiv [in Ukrainian].
- Sydoriv, L. M., & Sydoriv, S. M. (2020). *Teoriia ta metodyka inkluzyvnoho navchannia [Theory and methodology of inclusive education]*: navchalnyi kurykulum z inkluzyvnoi osvity. Ivano-Frankivsk: Vyd. Kushnir H.M. [in Ukrainian].
- Verbenets, A. A. (2016). Mizhnarodnyi dosvid zaprovadzhennia inkluzyvnoi osvity [International Experience of Implementing Inclusive Education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools]*, 51 (104), 90-98 [in Ukrainian].
- Zamashkina, O. D. (2014). *Inkluzyvna osvita: metodychnyi suprovid zabezpechennia pedahohamy-humanitariiamy [Inclusive education: methodological support provided by humanities teachers]*: navchalno-metodychnyi posibnyk. Izmail: Vydavnytstvo Izmailskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu [in Ukrainian].

GREBA I., LEVRINTS/LŐRINCZ M.

Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Beregovo, Ukraine

INTERNATIONAL EXPERIENCE OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE EUROPEAN COUNTRIES

The article analyzes the international experience of legal regulation of inclusive education and its implementation in European countries, including Belgium, Spain, Italy and Germany. The main tendencies in the development of the education systems of European countries are the deepening of its spiritual and cultural components and bolstering of humanistic orientation in the educational process. The present paper highlights the main stages in the development of inclusive education, increased attention to children with special educational needs, and activation of their integration into society, characteristic of some European countries in the 70-80s of the XX century. Spurred by the body of specialized academic knowledge about special educational needs, the quality of inclusive education is gradually rising. Joint education and upbringing have become an integral part of European education, though the means of its implementation differ around its countries. In particular, special education institutions have been almost eliminated in Spain, Italy, Greece, and Portugal. Despite the differences in the current types and levels of educational institutions, secondary education in Western Europe is one of the key elements of the modern European model of social organization. For the post-Soviet countries, this system provides a window into ways of attending to pedagogical and social problems that arise alongside the implementation of inclusive education.

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

Стаття надійшла до редакції 24.04.2022 р.