

УДК 376:013- 056.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-2-53>**Крістіна ТОРОП,***orcid.org/0000-0002-2330-1960*

доктор педагогічних наук,

директор

Комунального закладу освіти «Спеціальна школа «Шанс»

Дніпропетровської обласної ради»

(Дніпро, Україна) *torop.kristina@gmail.com*

## СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: КОНКУРЕНЦІЯ ЧИ ПАРТНЕРСТВО?

Кожна людина, незалежно від його здібностей, походження чи обставин має право на якісну і доступну освіту, яка визнає та враховує різноманітні потреби та здібності учнів. У цьому контексті інклюзивна освіта та спеціальна освіта – це два підходи, які спрямовані на надання підтримки та ресурсів учням з особливими освітніми потребами.

Актуальність дослідження обумовлена тим, що сьогодні спеціальні заклади загальної середньої освіти перебувають під потужною атакою з боку прибічників повної інклюзії. Існує загроза ліквідації спеціальної освіти.

У статті здійснено аналіз джерел та практичного досвіду, щодо проблем впровадження інклюзії. Вказано на причини та наслідки популярності інклюзії в Україні. Наголошено, що прагнення викоринити спеціальні заклади з освітньої системи порушують права дітей. Зазначено, що батьки можуть мати різні цілі щодо навчання своїх дітей з особливими освітніми потребами. Сфокусовано увагу на тому, що серед учнів з особливими освітніми потребами є ті для кого навчання в інклюзивній школі є цілком можливим і необхідним, а є ті кому воно може зашкодити. Порушено питання чи дійсно існування спеціальних закладів загальної освіти є проблемою для впровадження інклюзивної освіти.

Наголошено на необхідності спеціальної підготовки педагогів інклюзивних закладів загальної середньої освіти до роботи з дитиною з ООП. Зазначено, що для успішної освітньої інклюзії вкрай важливо розробляти навчальні програми, виходячи з фундаментального принципу відмінності змісту і потреб кожної дитини, забезпечуючи гнучке й орієнтоване на дитину навчальне середовище.

Зазначено, що рішення про влаштування учня на навчання чи то до спеціального закладу освіти, чи то інклюзивної школи вимагає професійного судження.

Ми не заперечуємо, що як спеціальна, так і загальна освіта потребує вдосконалення, але спеціальна освіта завжди буде потрібна та має бути збережена, якщо ми хочемо мати соціальну справедливість в освіті та ефективну освіту для дітей з особливими освітніми потребами., Зроблено висновки, що ліквідація спеціальних закладів освіти не є чинником, що перешкоджає успішному впровадженню та розвитку інклюзивної освіти. Існує низка інших проблем які потребують вирішення для ефективного функціонування системи інклюзивної освіти.

Перспективи подальших досліджень ми бачаємо у дослідженні питання впливу взаємодії спеціальних та інклюзивних закладів загальної середньої освіти для сприяння розвитку інклюзивної освіти.

**Ключові слова:** спеціальна освіта, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами.

**Kristina TOROP,***orcid.org/0000-0002-2330-1960*

Doctor of Pedagogical Sciences,

Head

Municipal educational Institution of the Dnipropetrovsk Regional Council

"Special School "CHANCE"

(Dnipro, Ukraine) *torop.kristina@gmail.com*

## SPECIAL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION: COMPETITION OR PARTNERSHIP?

Everyone, regardless of their abilities, background or circumstances, has the right to a quality and accessible education that recognizes and accommodates the diverse needs and abilities of students. In this context, inclusive education and special education are two approaches that aim to provide support and resources to students with special educational needs.

The relevance of the study is due to the fact that today special general secondary education institutions are under intense attack from supporters of full inclusion. There is a threat of elimination of special education.

*The article analyzes the sources and practical experience regarding the problems of implementing inclusion. The reasons and consequences of the popularity of inclusion in Ukraine are indicated. It is emphasized that the desire to eliminate special institutions from the educational system violates the rights of children. It is noted that parents may have different goals for the education of their children with special educational needs. Attention is also focused on the fact that among students with special educational needs, there are those for whom education in an inclusive school is quite possible and necessary, and there are those who may be harmed by it. The question is raised whether the existence of special general education institutions is really a problem for the implementation of inclusive education.*

*The need for special training of teachers of inclusive general secondary education institutions to work with a child with SEN is emphasized. It is noted that for successful educational inclusion, it is extremely important to develop curricula based on the fundamental principle of the difference in content and needs of each child, providing a flexible and child-centered learning environment.*

*It is noted that the decision to place a student in either a special education institution or an inclusive school requires professional judgment.*

*We do not deny that both special and general education need to be improved, but special education will always be needed and should be preserved if we want to have social justice in education and effective education for children with special educational needs. The author concludes that the elimination of special educational institutions is not a factor that hinders the successful implementation and development of inclusive education. There are a number of other problems that need to be addressed for the effective functioning of the inclusive education system.*

*We see prospects for further research in studying the impact of the interaction of special and inclusive general secondary education institutions to promote the development of inclusive education.*

**Key words:** special education, inclusive education, children with special educational needs.

**Постановка проблеми.** Наслідуючи кроки інших країн, Україна стала на шлях розбудови інклюзивної освіти. Ця спроба почалася з низки законодавчих реформ, які мали б гарантувати міцне підґрунтя для успішного впровадження інклюзії. Однак те, що звучить реалістично в теорії, не гарантує успіху та реалізації на практиці.

В Україні вже понад 20 років тривають інтенсивні дискусії про те, як найкраще навчати учнів з особливими освітніми потребами. Конкурентні парадигми спеціальної та інклюзивної освіти розроблялися, поширювалися та довго обговорювалися протягом багатьох років.

Як зазначають Hornby G. та Kauffman J., дискусії мають бути зосереджені на ефективності цих двох конкуруючих підходів до навчання учнів з різними типами та ступенями особливих освітніх потреб та інвалідності (Hornby & Kauffman, 2021). Однак дехто вважає, що спеціальна освіта є неактуальною або непотрібною. Сьогодні спеціальні заклади загальної середньої освіти перебувають під потужною атакою з боку прибічників повної інклюзії. Існує загроза ліквідації спеціальної освіти. Ми хочемо зазначити, що тільки тому, що люди виступають проти того, що вони вважають злом спеціальні заклади освіти, не означає, що вони мають рацію. Хибним також є уявлення про те, що фахівці закладів спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів виступають категорично проти інклюзивної освіти, навпаки, ми за інклюзію, але за розумний підхід до розбудови та впровадження інклюзивної освіти. На нашу думку, успіх інклюзивної освіти залежить не від знищення спеціальних закладів освіти, а від партнерської взаємодії з ними.

Спостереження, аналіз джерел та практичного досвіду дозволяє стверджувати, що проблема впровадження інклюзії досі залишається не вирішеною, саме тому ця проблематика зумовила напрям нашого дослідження.

**Аналіз досліджень** свідчить про значну увагу як закордонних, так і українських науковців до проблем інклюзивної освіти, які висвітлюють різноманітні питання, пов'язані з особливостями розвитку дитини, спеціальної освіти, організації та функціонування інклюзивного навчання, підготовка до роботи з дітьми з ООП (Акімова О, Білозерська І., Бондар В., Будяк Л., Засенко В, Колупаєва А., Ленів З., Найда Ю. Прохоренко Л., Сак Т., Синьов В., Таранченко О., Шеремет М., Ярмола Н. Biklen D., Cullen B., Fitzgerald J., Hornby G., Kauffman J., Kowbel A., Lynch J., Martin A., Rimland B. Wilcox G., Conde C. та ін.).

**Мета статті.** Розглянути питання чи дійсно існування спеціальних закладів загальної освіти є проблемою для впровадження інклюзивної освіти.

**Методи дослідження.** Під час викладення статті нами був використаний метод теоретичного аналізу науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** В статті 24 Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права людей з інвалідністю зазначено, що люди з інвалідністю мають право на освіту без дискримінації. Для максимізації знань та соціального розвитку, держави мають забезпечити особам з інвалідністю можливість отримати доступ до інклюзивної, якісної та безкоштовної освіти. Тобто ми бачимо заклик того, щоб всі країни якомога швидше впро-

вадити повністю інклюзивну систему освіти. Як зазначають J. M. Kauffman та G. Hornby така позиція ґрунтується на суперечливому твердженні, що діти з ООП, які навчаються в спеціальних закладах освіти, здобувають освіту нижчої якості (Kauffman & Hornby, 2020). Однак, це твердження викликає сумніви, наприклад, результати емпіричного дослідження результатів впровадження інклюзивного навчання на прикладі Дніпропетровщини, вказують на те, що незначний відсоток батьків дітей, які здобувають освіту в спеціальних закладах, обирають для своїх дітей інклюзивне навчання (Ісаєва, 2022).

Треба враховувати, що батьки можуть мати різні цілі щодо навчання своїх дітей з особливими освітніми потребами. Хтось хоче інклюзію, тоді як інші хочуть отримувати спеціальну освіту для розвитку у дитини навичок самостійного життя.

Вивчаючи звіт дослідження щодо якості інклюзивної освіти та доступу дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання, які були реалізовані за підтримки проєкту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe), ми побачили результати в яких було зазначено, що батьки дітей з ООП обирають інклюзивну школу замість спеціальної, керуючись тим що, в інклюзивній школі є кваліфіковані й підготовлені спеціалісти, підтримка фахівців які розуміються на інклюзії; усвідомлення батьками необхідності у соціалізації дитини.

Однак виникають випадки, коли батьки які спробували навчання в інклюзивній школі та повернулися до спеціальних закладів освіти стверджують, що діти не отримували тих послуг, які на думку батьків, були їм потрібні. Це вказує на те, що індивідуальні потреби учнів з ООП, не завжди можуть бути задоволені в одному й тому ж середовищі.

На початку впровадження інклюзії в Україні вона була представлена як така, що ґрунтується на дотриманні прав людини, тому критика політики інклюзії розглядалася як обмеження прав дітей з особливими освітніми потребами. Цілком справедливо є те, що якщо дитина має потенціал для навчання в інклюзивній школі, то вона повинна використати своє право. Однак, «якщо дитина функціонує набагато нижче нормотипової дитини в інтелектуальному, академічному та/або в соціальному плані, чи є сенс наполягати на тому, щоб її «включили» у звичайний клас?» (Rimland, 1993).

Прагнення викоринити спеціальні заклади з освітньої системи не залишають альтернативу вибору, зобов'язують дітей з особливими освітніми потребами отримувати таку ж освіту, як і всі інші

діти, незалежно від того, чи є ця освіта якісною або придатною для дитини з ООП (Lieberman, 2001).

Зазначимо, що в Законі України «Про повну загальну середню освіту» серед основних термінів навіть не згадується термін «спеціальна освіта», однак в п. 2 ст. 35 цього Закону все ж таки згадано, що здобуття повної загальної середньої освіти можуть також забезпечувати спеціальні заклади загальної середньої освіти, зокрема спеціальна школа та навчально-реабілітаційний центр. Тобто, визнання того, що спеціальна освіта є системою підтримки учнів з особливими освітніми потребами для сприяння їхньому прогресу в навчанні все ж таки присутнє.

До недавнього часу переважна більшість політичних заяв в Україні закликали до повної інклюзії та ігнорували спеціальну освіту, прагнучи заощадити кошти внаслідок закриття спеціальних закладів освіти, попри те що, це може завдати шкоду освітнім результатам для дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю. Варто наголосити на тому, що і досі існує обмаль досліджень які розглядають практичні, засновані на реальності наслідки для дітей з особливими освітніми потребами.

Безумовно, найважливішим завданням освіти є якісне та ефективне навчання для всіх учнів, включаючи учнів з особливими освітніми потребами. Для того, щоб відповідне навчання стало реальністю в інклюзивних школах потрібна спеціальна підготовка педагогів до роботи з будь-якою дитиною з ООП, а ні «універсальна».

Як справедливо зазначають Bilavych H, Didukh I, Stynska V. та ін. у систему підготовки вчителів масової загальноосвітньої школи введено недостатньо дисциплін, які сприяють розумінню майбутніми вчителями різних рівнів готовності дітей до навчання, специфіки роботи з учнями з особливими освітніми потребами, саме тому спостерігається недостатня кваліфікація кадрів, здатних працювати в інклюзивному класі, здобути майбутніми педагогами знання, не відповідають потребам практики. Окрім того, дослідники зазначають, що існує брак дефектологів, логопедів, соціальних педагогів, реабілітологів та ін. (Bilavych et al., 2022).

Немає таємниці в тому, що розвиток освіти, зокрема інклюзивної, напряду залежить від розв'язання питання фінансування. Сьогодні, коли наша країна знаходиться в стані війни, цілком зі зрозумілих причин, держава не може забезпечити належний рівень матеріально-технічної бази для дітей з ООП.

Для вчителів інклюзивних шкіл складним залишається питання адаптації та модифікації навчальних програм до потреб дітей з особливими освітніми потребами, що обумовлено високими академічними вимогами освітньої системи в нашій країні. Як зазначають Bilavych H., Didukh I, Stynska V. та ін. реальні дослідження показують, що академічний характер української освітньої програми під силу лише 15–20% учнів, всі інші перебувають у стані стресу від навантаження, особливо це відчують учні з ООП. Автори звертають увагу, що в умовах інклюзії недостатньо враховується наступність початкової та середньої освіти для дітей з ООП, у процесі переходу до середньої школи проблеми інклюзивної освіти лише загострюються та ускладнюються, зокрема значно жорсткішими стають вимоги до освітніх програм та їх результатів тощо (Bilavych et al., 2022).

Існує думка, що для навчання учнів з особливими освітніми потребами не потрібна спеціальна освіта або окрема програма, а лише загальна освіта, яка включає певні інструкції щодо задоволення потреб усіх учнів. Однак для тих хто так вважає, Kauffman J. M. (2021) пропонує припустити, що викладання дуже схоже на копання каналу. Якщо ви вмієте копати каналу, то не має значення, копаєте ви траншею для каналізації чи водогону. Копання каналу не вимагає спеціальної підготовки та не залежить від того, що буде в неї буде покладено. Якщо ви можете копати каналу для чогось одного, то ви можете копати каналу для будь-чого. Це припущення полягає в тому, що якщо вчитель може навчити одну дитину робити щось, то він здатний навчити цьому будь-яку дитину. Насправді це складніше, ніж здається.

Прибічники інклюзивної освіти часто уявляють таке навчання як цілком здійсненне рішення. Вони вважають, що включення учнів з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл є простим завданням, не усвідомлюючи розуміння складності та вимогливості викладання для різних категорій дітей з ООП, достатньо лише докласти трохи додаткових зусиль. В результаті адміністрація та педагоги інклюзивних шкіл потрапляють під хвилю обурень та звинувачень у тому, що вони не можуть впровадити інклюзію на належному рівні.

Як зазначає Kauffman J. M. (2021), більшість людей з легкістю визнають абсурдність таких пропозицій, як наприклад: всі водії матимуть ліцензію на водіння всіх транспортних засобів, без спеціальної підготовки на водіння вантажівок, автобусів та ін.; всі будівельники матимуть ліцен-

зію на будівництво всіх типів будівель; всі лікарі матимуть ліцензію на виконання всіх медичних процедур; всі солдати повинні вміти користуватися всіма видами зброї й бути підготовленими до виконання всіх завдань; всі вчителі повинні бути готові викладати всі предмети на всіх рівнях. Однак наполягання на тому, що якісна освіта для всіх учнів може бути досягнута в рамках загальної освіти – системи, настільки гнучкої, що не потребує спеціальної освіти, що жодного учня не потрібно відокремлювати від загальної освіти, – викликає подив.

Спеціальну освіту сприймають як таку, що не дає можливостей для належного розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Однак, кожна ланка освіти має свої особливості для досягнення власних цілей, як і у випадку зі спеціальною освітою. Вона включає в себе різноманітні послуги в різних умовах з використанням різних методів для задоволення потреб учнів з особливими освітніми потребами.

Для успішної освітньої інклюзії вкрай важливо розробляти навчальні програми, виходячи з фундаментального принципу відмінності змісту і потреб кожної дитини, забезпечуючи гнучке та орієнтоване на дитину навчальне середовище. Спілкуючись з педагогами інклюзивних закладів освіти ми спостерігаємо, що освітнє середовище, освітня програма та оцінювання досі залишаються відправною точкою при розробці ІПР для учнів з особливими освітніми потребами. Так відбувається, бо освіта в «звичайній» школі через свою спрямованість працює з нормами, середніми показниками, тоді як спеціальна освіта фокусується на індивідуальності дитини. Тобто, відправною точкою спеціальної освіти завжди є учень.

Серед учнів з особливими освітніми потребами є ті для кого навчання в інклюзивній школі є цілком можливим і необхідним, для інших – ні, а навпаки може зашкодити. Рішення про влаштування учня на навчання чи то до спеціального закладу освіти, чи то інклюзивної школи вимагає професійного судження. На нашу думку, при виборі закладу освіти для учнів з особливими освітніми потребами має зберігатися адекватність та орієнтованість на максимальне задоволення потреб дитини, а не батьків.

Як зазначає Ісаєва О., «відсутність методології інклюзивної освіти народжує безліч питань, пов'язаних з недовірою і критикою щодо самої ідеї, а недостатність науково-дослідних і моніторингових даних призводить до недостовірності оцінок і висновків. Але часом прихильники інклюзії вимагають як складової її впровадження

повного знищення існуючої системи спеціальної освіти...» (Ісаєва, 2022: 20).

Ми погоджуємося з думкою дослідниці, бо часто схоже що прибічники інклюзії втратили зв'язок з реальністю, з якою стикаються багато практиків і батьків дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю. Представники «руху за тотальну інклюзію» не приділяють уваги змінам у сфері спеціальної освіти які відбуваються зараз, науковим дослідженням, які висвітлюють недоліки інклюзії, а із заплоченими очима продовжують просувати інклюзію як ідеальний стандарт освітньої системи. Вони не здатні до конструктивної аргументації та прагнуть лише проштовхнути свою здебільшого бездоказову маячню в голови інших, не думаючи про наслідки для дітей та батьків, які з різних причин обирають спеціальні заклади освіти та не мають бажання переводити дитину до інклюзивної школи.

В існуючих дослідженнях згадуються численні фактори, які формують процес інклюзії учнів з особливими освітніми потребами, такі як кількість дітей в класі, ставлення вчителів та однокласників. Останнє, зокрема, вважається одним з основних бар'єрів на шляху до інклюзивної освіти, оскільки воно негативно впливає на участь учнів з ООП у шкільному середовищі, аж до припинення навчання. На додаток, негативне ставлення учнів до своїх однолітків з особливими освітніми потребами може перерости в проблемну поведінку, оскільки невдача в інклюзивній школі іноді може призвести до негативних довгострокових наслідків, таких як депресія, тривога, самотність та інші проблеми з психічним здоров'ям. Натомість позитивне ставлення може сприяти соціальному прийняттю та якості життя (Santilli S., Ginevra M. C., Israelashvili M., & Nota L., 2022).

Огляд наявних досліджень з питань інклюзії свідчить про те, що відносно багато уваги було приділено вивченню ролі особистісних факторів. Ці дослідження продемонстрували, що, наприклад, дівчата мають більш позитивне ставлення, ніж хлопці (Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., & Tarrant, M., 2017), а молодші діти мають більш прийнятне ставлення до своїх однолітків з інвалідністю, ніж старші (Hong, S.-Y., Kwon, K.-A., & Jeon, H.-J., 2013). Дослідження Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002) виявили, що діти особливо негативно ставляться до учнів з порушеннями поведінки, ніж до учнів із сенсорними або інтелектуальними порушеннями розладами.

Низка українських науковців зазначають, що запит нашої держави, системи української освіти, освітніх закладів та вчителів стикається з него-

товністю суспільства до інклюзії. В дослідженні Bilavych H, Didukh I, Stynska V. та ін. зазначено, що найскладнішою проблемою є сприйняття дітьми дитини з ООП. В цілому ставлення до них толерантне, але іноді доводиться спостерігати недружнє ставлення однолітків до дітей з інтелектуальними порушеннями. Це є великою проблемою, адже за таких умов учень з ООП відчуває себе ізгоєм. Ідея інклюзивної освіти полягає в тому, щоб забезпечити не тільки рівний доступ до освітніх послуг, а й рівне ставлення до дітей незалежно від їхніх особливостей. Формування позитивного ставлення до дітей з ООП сприяє не тільки їх успішній інтеграції в колектив однолітків, а й взаємодії в рамках навчального процесу, без якої неможливе повноцінне навчання в класі. Дослідники також вказують на розбіжності, які виникають всередині самої шкільної системи, коли батьки часто орієнтовані на досягнення високих результатів у навчанні дитини, інтенсивність навчального процесу і часто не розуміють перешкод, які через особливості розвитку стоять на цьому шляху до успіху у їхньої дитини (Bilavych et al., 2022).

Як стверджує Kauffman J., емпіричні дані вказують на те, що не має ефективних і надійних стратегій для навчання всіх учнів в інклюзивних школах і критикує праці дослідників, які виступають за повну інклюзію (Kauffman, 2021).

Треба зауважити, що шалений рівень підтримки ідеї повної інклюзії в Україні, призводить до того, що іншим науковцям, дослідникам і практикам у цій галузі освіти легше підтримувати її, а не критикувати. На нашу думку, саме тому кількість літератури, яка скептично або критично ставиться до інклюзії значно менша, ніж ті, які оспівують її.

Ще одним фактором підтримки інклюзії є фінансування, вірогідність отримати гроші на підтримку інклюзивної освіти значно легше. «Заявки на отримання грантів на дослідження і розвиток, пов'язані з просуванням інклюзивної освіти, мають набагато більше шансів отримати фінансування, ніж заявки на проведення досліджень щодо спеціальних шкіл... журнали в галузі спеціальної освіти надають перевагу публікаціям, які розповідають про приклади інклюзивної освіти, а статті які критикують її або ставляться критично до інклюзії, важко опублікувати» (Kauffman J. M., Hornby G., 2020: 7).

Як зазначають Hornby, Atkinson та Howard повна інклюзія може забезпечити лише ілюзію підтримки для всіх учнів, ілюзію, яка багатьох може ввести в оману і змусити їх долучитися до

цієї хвили. Науковці порівнюють це з катанням на машині спеціальної освіти та висловлюють побоювання, що «спеціальній освіті загрожує небезпека поїхати на машині під назвою «повна інклюзія» на свої власні похорони». (Hornby & Howard, 2013: 68).

Прихильники інклюзії не погоджуються з поглядами тих, хто вважає, що спеціальна освіта має продовжувати своє існування та розвиватися пліч-о-пліч з інклюзивною освітою. На їх думку інклюзія повинна бути єдиним вибором. Таку ж саму думку висловлював Biklen Douglas у своїй книзі «Achieving the Complete School» та наголошував тому, що це правильний моральний вибір. Він проводить аналогію з рабством. За його словами, рабство було скасовано тому, що воно було морально неправильним, а не тому, що воно не працювало (Biklen D., 1985).

Однак Rimland зазначає, що Biklen D. проводить аналогію рабства у зворотному напрямку: обираючи єдиним варіантом існування лише повної інклюзії, це не скасування рабства, а навпаки його нав'язування. Як і рабство, повна інклюзія відкидає ідею про те, що люди повинні бути вільними у виборі варіантів, яких вони бажать для себе, і змушує їх підкорятися бажанням інших. У своїй статті “Inclusive education: Right for some” Rimland, підтримує позицію іншого дослідника в галузі спеціальної освіти, Лоренса М. Лібермана, який заявляє, що «будь-яка організація, яка підтримує повну інклюзію, займає екстремістську позицію, якій немає місця в освітній системі і суспільстві, яке пишається своїм вибором і безліччю способів досягти бажаної якості життя» (Rimland, 1993: 3).

Коли учні з ООП закінчують заклад загальної середньої освіти, то очікується, що вони будуть підготовлені до подальшого життя (продовжать навчання, працевлаштуються та ін.). Щоб підкреслити, що повна інклюзія не є універсально корисною, наведемо результати дослідження представлені в роботі Wilcox G., Fernandez Conde C. та Kowbel A. (Wilcox ets., 2021). У Великій Британії деякі учні з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня були переведені до звичайних класів з повним навчанням у рамках політики, спрямованої на розширення інклюзивної освіти. Після закінчення школи 71% тих, хто перевівся до звичайних класів, були безробітними; 46% вказали, що у них немає друзів, 25% мали лише одного друга. Коли їх запитали про найкорисні-

ший шкільний досвід, лише 13% відповіли, що найкориснішим було навчання у звичайній школі, тоді як 46% – навчання у спеціальній школі. Хоча це дослідження не враховувало якість викладання в різних умовах, воно свідчить про те, що навчання в інклюзивній школі не є універсально корисним для всіх учнів.

Більшість досліджень з інклюзії для учнів з ООП зосереджені на соціальних перевагах навчання в інклюзивному класі, але вони не враховують, що ідеали інклюзії не завжди є реальністю, і деякі учні з інвалідністю насправді обирають соціальну взаємодію з іншими людьми, які мають подібні потреби і більш сприйнятливі до них (Butcher S.; Wilton R., 2008).

**Висновки.** Попри багаторічний досвід впровадження інклюзії в Україні та високий рівень підтримки з боку держави для її розвитку, досі не вирішеними залишається достатня низка проблем. На нашу думку, впровадження повної інклюзії може не лише знищити потужну систему спеціальної освіти в Україні, але й позбавити батьків дітей з особливими освітніми потребами мати гарантоване право обирати заклад освіти виключно в інтересах самих дітей.

Ми не заперечуємо, що як спеціальна, так і загальна освіта потребує вдосконалення, але спеціальна освіта завжди буде потрібна та має бути збережена, якщо ми хочемо мати соціальну справедливість в освіті та ефективну освіту для дітей з особливими освітніми потребами. Ми не маємо права ігнорувати потреби багатьох учнів з особливими освітніми потребами для яких саме спеціальна освіта є життєво важливою та необхідною. Хочемо наголосити, що ліквідація спеціальних закладів освіти не є чинником, що перешкоджає успішному впровадженню та розвитку інклюзивної освіти. Існує низка інших проблем які потребують вирішення для ефективного функціонування системи інклюзивної освіти.

Не дивлячись на широку представленість проблеми у науковій літературі, недостатньо дослідженим залишаються питання впливу взаємодії спеціальних та інклюзивних закладів загальної середньої освіти для сприяння розвитку інклюзивної освіти, тому перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні цього питання. Припускаємо, що партнерські відносини між інклюзивними та спеціальними закладами освіти сприятимуть розвитку якісної та ефективної інклюзивної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. *Міністерство освіти і науки України*. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya\\_yakosti\\_inklyuzyvnoyi\\_osvity\\_1\\_02\\_04.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inklyuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf)
2. Ісаєва О. В. Емпіричне дослідження результатів впровадження інклюзивного навчання (порівняльна характеристика). *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2022. Т. 19, № 42. С. 14–28. URL: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1259/1031>.
3. Конвенція про права дитини : Конвенція Орг. Об'єдн. Націй від 20.11.1989 р. : станом на 20 листоп. 2014 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text)
4. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX : станом на 15 берез. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>(дата звернення: 22.05.2023).
5. Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: a systematic review and meta-analysis / M. Armstrong et al. *Disability and health journal*. 2017. Vol. 10, no. 1. P. 11–22. URL: <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003>
6. Biklen D. *Achieving the complete school: strategies for effective mainstreaming*. New York : Teachers College Press, 1985. 206 p.
7. Bilavych H. V., Didukh I. J., Stynska V. V., Prokopiv L. M., Fedchyshyn N. O., Savchuk B. P., & Fedoniuk L. Y. Development of inclusive education in ukraine in the context of world trends. *Wiadomości lekarskie*. 2022. 75(4), 891–899. <https://doi.org/10.36740/wlek202204125>
8. Butcher S.; Wilton R. *Stuck in transition? Exploring the spaces of employment training for youth with intellectual disability*. Geoforum. 2008. 39, 1079–1092.
9. Hong S.-Y., Kwon K.-A., Jeon H.-J. Children's attitudes towards peers with disabilities: associations with personal and parental factors. *Infant and child development*. 2013. Vol. 23, no. 2. P. 170–193. URL: <https://doi.org/10.1002/icd.1826>
10. Hornby G., Atkinson M., & Howard J. *Controversial Issues in Special Education*. 2013. Fulton Publishers, David.
11. Hornby G., Kauffman J.M. Special and Inclusive Education: Perspectives, Challenges and Prospects. *Educ. Sci*. 2021. 11, 362. <https://doi.org/10.3390/educsci11070362>.
12. Kauffman J. The Promises and Limitations of Educational Tiers for Special and Inclusive Education. *Education Sciences*, 2021. 11, P. 41–48.
13. Kauffman J. M., Hallahan D. P. The Illusion of Full Inclusion. *Behavioral Disorders*, 1996. 21(3), 255-256. <https://doi.org/10.1177/019874299602100304>
14. Kauffman J. M., Hornby, G. Inclusive Vision Versus Special Education Reality. *Education Sciences*.202010(9), 258. <https://doi.org/10.3390/educsci10090258>
15. Lieberman L. M. *The Death of Special Education (Opinion)*. Education Week. 2001. <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-the-death-of-special-education/2001/01>
16. Nowicki E. A., Sandieson R. A Meta-Analysis of School-Age Children's Attitudes Towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2002. 49(3), 243-265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
17. Rimland B. *Inclusive education: Right for some*. 1993. <http://www.ariconference.com/ari/newsletter/071/page3.pdf>.
18. Santilli S., Ginevra M. C., Israelashvili M., Nota L. Inclusive Socialization? The Relationships between Parents' and Their Child's Attitudes toward Students with Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022. 19(24), 16387. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416387>
19. Wilcox G., Fernandez C. C., Kowbel, A. *Using Evidence-Based Practice and Data-Based Decision Making in Inclusive Education*. *Educ. Sci. Education Sciences*, 2021 (11), 19–29.

## REFERENCES

1. Doslidzhennia yakosti inklyuzyvnoho navchannia dlia ditei z osoblyvymy osvithnymy potrebamy [Research on the quality of inclusive education for children with special educational needs] (2021). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. [https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya\\_yakosti\\_inklyuzyvnoyi\\_osvity\\_1\\_02\\_04.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inklyuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf) [in Ukrainian].
2. Isaieva, O. V. (2022). Empirychne doslidzhennia rezultativ vprovadzhenia inklyuzyvnoho navchannia (porivnialna kharakterystyka) [Empirical research of results introduction of inclusive learning (comparison)] *Naukovyi chasopys. Korektsiina pedahohika*, 19(42), 14–28. <https://sj.npu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1259/1031> [in Ukrainian].
3. Konventsiiia pro prava dytyny [Convention on the rights of the child] Konventsiiia Orhanizatsiia Obiednanykh Natsii (2014). [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text) [in Ukrainian].
4. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu, [About complete general secondary education] *Zakon Ukrainy № 463-IX (2023) (Ukraine)*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
5. Interventions utilising contact with people with disabilities to improve childrens attitudes towards disability: a systematic review and meta-analysis / M. Armstrong et al. *Disability and health journal*. 2017. Vol. 10, no. 1. P. 11–22. URL: <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003>
6. Biklen, D. (1985). *Achieving the complete school: Strategies for effective mainstreaming*. Teachers College Press.
7. Bilavych, H. V., Didukh, I. J., Stynska, V. V., Prokopiv, L. M., Fedchyshyn, N. O., Savchuk, B. P., & Fedoniuk, L. Y. (2022). Development of inclusive education in ukraine in the context of world trends. *Wiadomości lekarskie*, 75(4), 891–899. <https://doi.org/10.36740/wlek202204125>

8. Butcher, S.; Wilton, R. (2008). Stuck in transition? Exploring the spaces of employment training for youth with intellectual disability. *Geoforum*, 39, 1079–1092.
9. Hong, S.-Y., Kwon, K.-A., & Jeon, H.-J. (2013). Childrens Attitudes towards Peers with Disabilities: Associations with Personal and Parental Factors. *Infant and Child Development*, 23(2), 170–193. <https://doi.org/10.1002/icd.1826>
10. Hornby, G., Atkinson, M., & Howard, J. (2013). *Controversial Issues in Special Education*. Fulton Publishers, David.
11. Hornby, G., Kauffman, J.M. (2021) *Special and Inclusive Education: Perspectives, Challenges and Prospects*. *Educ. Sci.*, 11, 362. <https://doi.org/10.3390/educsci11070362>.
12. Kauffman, J. (2021). The Promises and Limitations of Educational Tiers for Special and Inclusive Education. *Education Sciences*, (11), 41–48.
13. Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1996). The Illusion of Full Inclusion. *Behavioral Disorders*, 21(3), 255–256. <https://doi.org/10.1177/019874299602100304>
14. Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2020). Inclusive Vision Versus Special Education Reality. *Education Sciences*, 10(9), 258. <https://doi.org/10.3390/educsci10090258>
15. Lieberman, L. M. (2001). The Death of Special Education (Opinion). *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-the-death-of-special-education/2001/01>
16. Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A Meta-Analysis of School-Age Childrens Attitudes Towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243–265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
17. Rimland, B. (1993). Inclusive education: Right for some. <http://www.ariconference.com/ari/newsletter/071/page3.pdf>.
18. Santilli, S., Ginevra, M. C., Israelashvili, M., & Nota, L. (2022). Inclusive Socialization? The Relationships between Parents and Their Childs Attitudes toward Students with Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16387. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416387>
19. Wilcox, G.; Fernandez Conde, C.; Kowbel, A. (2021). Using Evidence-Based Practice and Data-Based Decision Making in Inclusive Education. *Educ. Sci. Education Sciences*, (11), 19–29.