

**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ ТА БЕЛЬГІЇ:
ЗАКОНОДАВЧИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ**

УДК 373.2.064.1(438)

DOI:

Тетяна Логвиненко, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Мар'яна Клим, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ ТА БЕЛЬГІЇ:
ЗАКОНОДАВЧИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ**

У статті окреслено особливості законодавчої бази та організаційного забезпечення інклюзивної освіти в Австрії і Бельгії. Встановлено, що навчальна діяльність, інтелектуальний та соціальний розвиток дитини з особливими освітніми потребами приносить найкращі результати за умови забезпечення єдності законодавчої та організаційно-методичної основ. З'ясовано, що метою інклюзивної освіти у цих країнах є розвиток та виховання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальних масових шкіл, а першочерговим завданням діяльності інклюзивних освітніх закладів – удосконалення навчально-виховного середовища освітньої установи з урахуванням можливостей дітей з особливими освітніми потребами, що забезпечить створення сприятливого освітнього середовища для всіх учнів.

Ключові слова: законодавчий аспект; методичний аспект; законодавство; інклюзивна освіта; заклади загальної середньої освіти; Австрія; Бельгія.

Лит. 9.

Tetyana Lohvynenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Social Pedagogy
and Correctional Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
Mariana Klym, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor
of the Social Pedagogy and Correctional Education Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

**DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN AUSTRIA AND BELGIUM:
LEGISLATIVE AND ORGANISATIONAL ASPECT**

The article deals with the features and significance of the legislative and methodological development of inclusive education in Austria and Belgium. It is established that the educational activity, intellectual and social development of a child with special educational needs brings the best results in the process of ensuring the unity of legal and material base. It is established that the purpose of inclusive education in these countries is the development and upbringing of a child with special educational needs, and the content of inclusive education is the need to adapt the educational environment of the educational institution, which will equalize the development and education of this category of children.

The peculiarities of the functioning of legislative educational acts on the territory of Belgium have been analyzed. It has been established that they make it possible to provide a certain level of freedom of organization of educational institutions for children with special educational needs. It has been outlined that in order to remove barriers between special and general education systems, the “Belgian Law on Special Education” the government has legally approved the implementation of models of joint education of children with special educational needs together with their peers: children with disabilities can study in mainstream schools. Medical and social support is provided by specialists of psychological-medical-social centers, children with special educational needs attend classes in subjects in a mainstream school, and special or correctional classes in special schools.

It is established that this Law also provides for the organization of free compulsory education of children with special needs. It should be noted the exceptional feature of this document, because if it is possible to learn in an integrated way, all participants in the educational process must enter into an agreement and develop an individual curriculum. This plan contains a detailed description of the characteristics and needs of the child, a clear definition of the level of additional assistance from other professionals.

It is grounded that to meet the educational needs of students is advisable to take into account the following

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ ТА БЕЛЬГІЇ: ЗАКОНОДАВЧИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ

factors: parental expectations of the child and school, the ability of teachers to meet the needs of students in learning, social development and mobility, decision-making on the educational process.

Keywords: *methodical support; legislation; inclusive education; general secondary education institutions; Austria; Belgium.*

Постановка проблеми. Сучасні науково-педагогічні дослідження засвідчують, що проблеми розвитку інклюзивної освіти в європейських країнах є предметом постійної уваги та наукового пошуку науковців. Суть поняття “інклюзивне навчання” трактується ними як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Запорукою цього процесу є реалізація особистісно-орієнтованого підходу у навчанні з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності цієї категорії дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методичні засади розвитку інклюзії, особливості впровадження зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у вітчизняне навчально-виховне середовище закладів загальної середньої освіти різноаспектно аналізуються у працях Ю. Волчелок [2], Л. Журавльової [3], Ю. Кавун [4], А. Колупасової [6] та ін. Особливості організації освіти та виховання дітей з особливими освітніми потребами також досліджено у працях зарубіжних науковців – М. Гітштгалер (M. Gitschthaler) [7], К. Мортієр (K. Mortier) [8], Ф. Родрігес (F. Rodrigues) [9] та ін.

У своїх дослідженнях науковці роблять наголос на тому, що метою інклюзивної освіти є розвиток та виховання дитини з особливими освітніми потребами, її соціалізація, а першочерговим завданням діяльності освітніх закладів – здійснення адаптації навчально-виховного середовища освітньої установи, що дасть змогу привести потреби розвитку й освіти такої категорії дітей у відповідність до можливостей сучасних освітньо-виховних установ.

Мета статті – проаналізувати особливості становлення законодавчого й організаційного забезпечення розвитку інклюзивної освіти у контексті досвіду Австрії та Бельгії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інклюзивна освіта у сучасних умовах сформувалась як система освітніх послуг, що ґрунтується на основоположних принципах забезпечення основного права всіх дітей на освіту та здобуваття її за місцем проживання. Такий підхід реалізується всіма європейськими країнами і передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти [1, 62]. Звернемося зокрема до досвіду таких країн, як Австрія та Бельгія, де

накопичено значний досвід реалізації інклюзії як загалом у житті суспільства, так і в такій його сфері, як освіта.

У Бельгії правовою базою освіти та виховання дітей з особливими освітніми потребами є “Закон про спеціальну освіту”, ухвалений в 1970 р. Згодом, 28 липня 1978 р., до цього закону Декретом Уряду були внесені суттєві зміни, які визначили основні засади навчання та здобуття освіти осіб з особливими потребами крізь призму загального реформування системи освіти. Першочерговим стало право батьків дитини з ООП на вибір освітнього закладу для своєї дитини [3, 109].

У 1997 р. Фламандський уряд затвердив постанову щодо базової освіти (New Decree on Basic Education), у якій інклюзію було визначено як таку форму здобуття освіти, що забезпечує адаптивне навчання, догляд та гармонійний розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами. Відповідно до положень акту Фламандського парламенту (2002 р.) (The Flemish Parliament Act), усім учням мають бути забезпечені рівні можливості для здобуття освіти [2, 7].

Шкільна рада освітньої установи має повноваження щодо прийняття рішення про зарахування учня з особливими освітніми потребами на навчання. Проте ця рада повинна проаналізувати наявність ресурсів, які є в школі для надання дитині освітніх послуг, можливість забезпечити для неї (у разі потреби) медичний догляд та лікування. Шкільна рада може відмовити у прийнятті дитини після консультацій з батьками та службою психолого-медико-соціального супроводу, що співпрацює з конкретним закладом освіти.

Для найбільш повного забезпечення освітніх потреб учня, враховується низка таких чинників: батьківські очікування щодо дитини та школи; здатність педагогічних працівників закладу задовольнити потреби учнів у навчанні, соціальному розвитку та мобільності; можливість забезпечення дитині догляду та створення команди супроводу; залучення батьків до консультування та прийняття рішень щодо особливостей організації навчально-виховного процесу. Приміром, на практиці протягом 1988/1989 навчального року 750 учнів з вадами руху, зору або слуху були інтегровані в загальноосвітні школи. Це були перші кроки, оскільки загальна кількість учнів спеціальних шкіл на той час становила майже 35 тисяч [2, 7].

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ ТА БЕЛЬГІЇ: ЗАКОНОДАВЧИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ

У 1994 р. у Бельгії почали впроваджуватися нові стратегії та форми інтеграції. Суть їх полягала в тому, що досвід та спеціальні знання, які існували у спеціальній освіті, почали інтегрувати у звичайні класи. Це створювало нові можливості для поступового впровадження та інтеграції окремих форм і методик спеціальної освіти в освітній процес загальноосвітніх процес [4, 169].

У 1997 р. Фламандський уряд прийняв Декрет про базову освіту, який граматизував уже прийняті акти, що стосувалися базової освіти (дошкільної, початкової, загальної та спеціальної). У ньому було чітко зазначено, що місія кожного закладу освіти – забезпечити оптимальну освіту та розвиток кожного учня. Загальний обсяг ресурсів, що надавалися школі, виходячи з кількості учнів (згідно з цим документом), тепер міг використовуватися і для працевлаштування педагогічного, психологічного та соціального персоналу. Натомість, раніше такі ресурси можна було використовувати лише в логопедичних, фізіотерапевтичних та дитячих установах [6, 8].

Міністерство освіти та навчання Фландрії своїми рішеннями здійснювало також практичну підтримку учням у системі загальної освіти, забезпечуючи освітні установи спеціальними освітніми ресурсами (технічне обладнання, перекладачі з фламандської мови жестів та письмові перекладачі, оцифрування посібників, перехід на шрифт Брайля та друк великих символів, програмне забезпечення, адаптовані меблі тощо). Ще один крок у розвитку інклюзивної освіти було зроблено у 2014 р., коли був виданий Указ про заходи щодо учнів з особливими освітніми потребами, відомий як “Декрет М”. Ним гарантувалось включення учнів з особливими освітніми потребами у загальну освіту, а також можливість одержати загальну освіту значно більшої кількості учнів, оскільки цей документ більше не базувався на суто медичній моделі, як попередні, а був зосереджений на наданні адаптованої підтримки спеціальних навчальних курсів для кожного учня [7, 68–69].

Отже, Указом було гарантовано право кожному учневі з особливими освітніми потребами вступати до закладу загальної середньої освіти. Якщо школа відмовлялася зарахувати такого учня, його батькам було надано право подавати скаргу до Комісії з прав учнів. Важливість Указу полягає і в тому, що він містить оновлене визначення категорій учнів із особливими освітніми потребами (ООП), а саме:

- з легкою інтелектуальною недостатністю (тип 1);

- з помірною або важкою інтелектуальною недостатністю (тип 2);

- з серйозними емоційними та/або поведінковими проблемами (тип 3);

- з фізичними вадами (тип 4);

- госпіталізований або перебуває на карантині за медичними показаннями (тип 5);

- з вадами зору (тип 6);

- з вадами слуху (тип 7);

- з серйозними труднощами у навчанні (тип 8).

Цікавим, на наш погляд, видається функціонування певних освітніх законодавчих актів на території Бельгії, оскільки саме вони надають певний рівень свободи в організації діяльності інклюзивних освітніх закладів для дітей з особливими освітніми потребами, таких як: муніципальні освітні заклади, які фінансуються органами місцевого самоврядування; громадські освітні заклади, що підтримуються фінансово громадськими фондами; приватні заклади загальної середньої освіти, фінансове утриманням яких здійснюють приватні особи та громадські організації, у тому числі й релігійні [5].

Подальша розробка нормативно-правової бази в галузі інклюзивної освіти була реалізована Законом про спеціальну освіту, яким було усунуто бар'єри між спеціальною та загальною системою освіти і затверджено реалізацію моделей спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками. Зокрема, Закон стверджує право на навчання у масових школах дітей з порушеннями розвитку, навчання (відвідування занять з навчальних предметів) у масових школах їх психолого-медико-соціальний супровід, забезпечення фахівцями психолого-медико-соціальних центрів, право на відвідування спеціальних чи корекційних занять в умовах спеціальних шкіл.

Важливо, що зазначений Закон передбачає також організацію обов'язкового безкоштовного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (6–18 років) строком на 12 років. Слід зазначити виняткову важливість цього документа, оскільки, маючи можливість навчатися інтегровано, всім учасникам освітнього процесу пропонується укладання угоди та розробка індивідуального навчального плану. Такий план містить детальний опис особливостей та потреб дитини, чітке визначення рівня необхідної додаткової допомоги з боку інших фахівців [8, 544].

У контексті розвитку національної системи інклюзивної освіти корисним для впровадження видається і досвід Австрії, зокрема щодо питань фінансування потреб інклюзивної освіти для всього населення. Так, Федеральний уряд країни

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ ТА БЕЛЬГІЇ: ЗАКОНОДАВЧИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ

забезпечує провінціям фінансування додаткових ресурсів для персоналу з навчання дітей з особливими освітніми потребами (для 2,7 % усіх учнів у віці від 6 до 15 років). Муніципалітети несуть відповідальність за додаткове обладнання, необхідне для інклюзивного навчання, а провінції фінансують спеціальні заходи, такі як терапевтична підтримка дітей з особливими освітніми потребами тощо [9, 310].

Цікавим з позицій практики є і досвід забезпечення відповідними педагогічними фахівцями. Наприклад, кількість встановлених посад для вчителів інклюзивних класів розраховується на основі кількості учнів, поділеної на коефіцієнти для певного типу школи. Ці коефіцієнти встановлюються у межах системи фінансового регулювання між федеральним урядом та землями. При цьому враховується потреба в освітніх кадрах для навчання дітей з ООП: посада вчителя дітей з особливими потребами надається для 3,2 учнів, тоді як ця цифра для початкових шкіл становить 14,5 учнів, 10 учнів для старших класів та 9 учнів для професійно-технічних шкіл.

Також додатково здійснюється фінансування вчителів, які надають освітню підтримку в інтеграції учнів з інвалідністю у вищі класи гімназії та професійно-технічні середні школи й коледжі. Сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами, уряд Австрії надає допомогу у вигляді пільг, у тому числі податкових. Розмір сімейної допомоги залежить від низки чинників: віку дитини, стану складності захворювання, потреб у додаткових витратах, таких як технічна допомога, терапія, раннє втручання, витрати на відрядження та додаткові витрати для закладів загальної середньої освіти. Низку видатків можуть оплачувати органи охорони здоров'я, асоціації допомоги особам з інвалідністю та страхові компанії. Додаткова фінансова підтримка надається, наприклад, у вигляді зменшення тарифів на проїзд у громадському транспорті або у вигляді пільг на надзвичайні витрати (орендна плата, страхування, опалення).

Корисним для практики запровадження інклюзії є підхід Міністерства освіти Австрії щодо розробки експериментальної програми, якою передбачалась апробація чотирьох моделей інтегрованого навчання. Було виділено кошти та створено робочу групу, яка провела поетапне експериментальне дослідження, яке стосувалося апробації різних моделей інклюзивної освіти.

До складу групи, яка здійснювала експеримент увійшли фахівці зі спеціальної освіти, вчителі масових та спеціальних шкіл, фахівці

соціальних служб допомоги дітям, які мають порушення розвитку та представники громадських організацій. Апробовувались моделі інтегрованих, взаємодіючих та малокомплектних класів.

Модель інтегрованих класів передбачала навчання 20 учнів, четверо з яких є дітьми з особливими освітніми потреби. Навчання проводили два вчителі, один з яких – учитель спеціальної школи. Модель взаємодіючих класів – учні зі спеціальної школи та однолітки з масової беруть участь у навчально-виховних заходах, спілкуються під час позакласної роботи, проте протягом навчального року навчаються окремо. Інша модель – вірець малокомплектних класів, які передбачали наявність спеціального класу в масовій школі, зі складом 6–11 учнів [9, 309]. Переважно у них класах навчалися учні із затримкою у розвитку пізнавальних процесів. Навчання таких школярів було за програмою масової початкової чотирирічної школи, проте термін навчання становив 6 років. У результаті наукових позицій та громадського обговорення обрано модель інтегрованих класів, що забезпечило доступність освіти для дітей з ООП.

Висновки. Аналіз наукової літератури дає підставу стверджувати, що основною метою закладів загальної середньої освіти в Австрії та Бельгії, в яких впроваджено інклюзивне навчання, є організація та надання індивідуально-орієнтованої, педагогічної, соціально-психологічної допомоги дітям, які мають особливі освітні потреби. Їх навчання у цих закладах здійснюється на основі застосування визначених особистісноорієнтованих методів. Законодавчими актами у Бельгії передбачено певну свободу організації освітніх закладів з інклюзивною формою навчання, адже їхнє фінансове забезпечення відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування, громадських фондів та громадських організацій, у тому числі й релігійних. Розвиток законодавчої і організаційно-методичної бази у Бельгії та Австрії передбачає здобуття освіти дітей з особливими освітніми потребами крізь призму загального реформування системи освіти, яке визначає право батьків на вибір для дитини закладу освіти.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є аналіз особливостей навчальних планів підготовки фахівців з інклюзивної освіти у Бельгії та Австрії. Окрім того, цікавим видається аналіз індивідуальних навчальних програм та системи модифікацій навчання дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук Ю., Казачінер О. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Новий Колегіум*. 2018. № 1. С. 62–67.

2. Волчелюк Ю. Основні напрямки соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі (зарубіжний досвід). *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. Хмельницький, 2011. № 3. С. 6–9.

3. Журавльова Л. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 108–111.

4. Кавун Ю. Передовий психолого-педагогічний досвід реалізації інклюзивної практики в країнах Європи. *Вісник науково-дослідної лабораторії "Інклюзивна педагогіка"*. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2015. Вип. I. С. 168–170.

5. Казачінер О. С. Інклюзивна освіта в англomовних країнах. Харків : Вид. група "Основа", 2018. 79 с.

6. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання: науково-методичний журнал*. Київ, 2014. № 3. С. 7–12.

7. Gitschthaler M., Kast J., Corazza R., Schwab S. Resources for Inclusive Education in Austria: An Insight Into the Perception of Teachers. *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)*, 2021. Vol. 15. Emerald Publishing Limited, Bingley. pp. 67–88.

8. Mortier K., Van Hove G., De Schauwer E. Supports for children with disabilities in regular education classrooms: an account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 2010. 14(6). pp. 543–561.

9. Rodrigues F., Campos S., Chaves C., Martins C. Family-school Cooperation in the Context of Inclusion of Children with Special Educational Needs. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2015. 171. pp. 309–316.

REFERENCES

1. Boychuk, Y. & Kazachiner, O. (2018). Analiz zarubizhnogo dosvidu rozvytku inkluzyvnoi kompetentnosti vchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Analysis of foreign experience in the development of inclusive competence of teachers of secondary schools]. *New Collegium*. No. 1. pp. 62–67. [in Ukrainian].

2. Volcheliuk, Yu. (2011). Osnovni napriamky sotsialno-pedahohichnoi diialnosti v inkluzyvnomu osvitnomu prostori (zarubizhnyi dosvid) [The main directions of socio-pedagogical activities in an inclusive educational space (foreign experience)]. *Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*. Khmelnytsky, no. 3. pp. 6–9. [in Ukrainian].

3. Zhuravlova, L. (2014). Analiz zarubizhnogo dosvidu z problemy orhanizatsii ta zmistu inkluzyvnoi osvity [Analysis of foreign experience on the organization and content of inclusive education]. *Scientific journal of the M. Drahomanov National Pedagogical University. Ser. 19: Correctional pedagogy and special psychology*. Kyiv: Drahomanov NPU Publishing House. Issue. 26. pp. 108–111. [in Ukrainian].

4. Kavun, Yu. (2015). Peredovyi psykholoho-pedahohichnyi dosvid realizatsii inkluzyvnoi praktyky v krainakh Yevropy [Advanced psychological and pedagogical experience in implementing inclusive practices in European countries]. *Bulletin of the research laboratory "Inclusive Pedagogy"*. Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University. Uman, issue I. pp. 168–170. [in Ukrainian].

5. Kazachiner, O. (2018). Inkluzyvna osvita v anhlovnykh krainakh [Inclusive education in English-speaking countries]. Kharkiv, 79 p. [in Ukrainian].

6. Kolupaieva, A. (2014). Spetsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvitnoi haluzi [Special education in Ukraine and modernization of the educational sector]. *Special child: education and upbringing: scientific and methodical magazine*. Kyiv, no. 3. pp. 7–12. [in Ukrainian].

7. Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R. & Schwab, S. (2021). Resources for Inclusive Education in Austria: An Insight Into the Perception of Teachers. *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)*. Vol. 15. Emerald Publishing Limited, Bingley. pp. 67–88. [in English].

8. Mortier, K., Van Hove, G. & De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: an account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6). pp. 543–561. [in English].

9. Rodrigues, F., Campos, S., Chaves, C. & Martins, C. (2015). Family-school Cooperation in the Context of Inclusion of Children with Special Educational Needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171. pp. 309–316. [in English].

Стаття надійшла до редакції 05.10.2021