

УДК 37.014.5

Г. В. Давиденко,
кандидат філологічних наук

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ

У статті представлено результати аналізу основних проблем інклюзивної освіти у Великій Британії. Розглянуто перешкоди на рівні урядової діяльності, місцевої влади та місцевих громад. Особливу увагу приділено аналізу стану справ у системі шкільної освіти та пошукам шляхів вирішення визначених перешкод у доступі до освіти. Зокрема, йдеться про державну політику підтримки інклюзивної освіти; про полегшення доступу до транспорту та громадських будівель, до освітніх ресурсів, обладнання, програмного забезпечення і, за необхідності, надання відповідної технічної допомоги учням з обмеженими можливостями. Встановлено, що у сфері освіти в британському суспільстві та на всіх рівнях влади існує єдина думка, згідно з якою, людей з обмеженими можливостями, наскільки це можливо, інтегрують у загальноосвітню систему. Такий підхід сприяє визнанню в людях відмінностей і є складовою виховання громадянського почуття.

Ключові слова: інклюзія, спеціальна освіта, система освіти.

За законом будь-яка людина має право на визначення та реалізацію своїх соціальних прав.

У Мальтійській декларації, прийнятій на Конференції з до ступу до соціальних прав у 2002 р., міститься заклик до урядів і провідних сил суспільства розвивати та зміцнювати політику, що сприяє доступу до соціальних прав.

Соціальні права — це одна з основних концепцій, на яких у ХХ ст. було побудовано нову Європу. Проте й досі окремі з прав, визначених Європейською конвенцією та Європейською соціальною хартією, зокрема право на освіту, залишаються все ще недоступними для багатьох людей з обмеженими можливостями.

Комітетом Міністрів Ради Європи у 2003 р. було задекларовано, що «основною метою на наступне десятиліття є покращення якості життя людей із обмеженими можливостями та їхніх сімей, при цьому особливе значення має надаватись їхній інтеграції та повноправній участі у суспільному житті» [2].

Проте на практиці реалізації міжнародних декларацій заважають численні перешкоди. В окремих ситуаціях «більшість людей з обмеженими можливостями не знають власних прав. Ні органи державної влади, ні навчальні заклади не роблять нічого для інформування людей з обмеженими можливостями про їхні права» [3; 73].

Окрім того, «з різних причин (незахищеність, сором, страх перед надмірними витратами тощо) сім'ї з недієздатними членами тримають останніх вдома, приховуючи їх від інших людей. Така поведінка призводить до того, що члени родин власноруч створюють умови, за яких люди з обмеженими можливостями почувають себе винними, тягарем або джерелом сорому для своїх сімей. Вони віддають перевагу залишатися вдома, ніж спробувати скористатися своїми правами» [3; 73].

Саме тому, на нашу думку, *актуальним* є вивчення основних проблем та перешкод, що постають перед людьми з обмеженими можливостями при доступі до соціальних прав. Передусім це стосується доступу до початкової, середньої та вищої освіти. Увагу нашого дослідження зосередимо на вивченні імплементації інклюзивної складової в систему освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. Наш вибір зумовлено тим, що, не зважаючи на активний розвиток англійської спеціальної освіти за останні 30 років, у Британії досі існує низка перешкод на шляху впровадження інклюзивної освіти.

Окрім того, це питання досі не було предметом спеціального дослідження з боку українських педагогів. Частково воно знайшло своє висвітлення у праці А. А. Колупаєвої «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» [1].

Таким чином, *метою* нашої роботи є дослідження актуальних проблем інклюзії у Великій Британії та шляхів їх вирішення в освітній системі.

Відтак, *об'єктом* дослідження у статті є інклюзія в освітній системі Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії; *предметом* — проблеми та шляхи їх вирішення щодо імплементації інклюзивної складової у національну систему освіти.

Аналіз наукової літератури та державних документів дає підстави стверджувати, що однією з найбільших перепон до успішності інклюзії у Великій Британії англійські педагоги вбачають у діяльності британського уряду.

Національним навчальним планом 2000 р. (*Curriculum 2000*) визначено три основні принципи інклюзивності [5]:

- 1) встановлення підходящих освітніх вимог;
- 2) реагування на різні навчальні потреби учнів;
- 3) подолання потенційних перешкод у навчанні та оцінюванні як кожного учня окремо, так і групи учнів.

Вивчення зазначених принципів дає змогу констатувати, що уряд Великої Британії «вбачає проблеми інклюзивної освіти здебільшого у специфіці функціонування школи. Відповідно, відповідальність за вирішення негараздів покладено на вчителів» [16].

Британські педагоги зазначають, що такий підхід є дещо спрощеним. «Низка перешкод до ефективного впровадження інклюзії на практиці стосується як діяльності уряду та місцевої влади, так і роботи шкіл» [22; 20].

Діяльність уряду в імплементації інклюзії в англійську систему освіти є політичним процесом. «Британський уряд продемонстрував, що питання інклюзії є політичним питанням» [6]. «На певному рівні це стало ключовим компонентом урядового планування» [10].

У період з 2000 по 2013 р. уряд Великої Британії розвиває політику імплементації інклюзії «зверху-вниз» (*a top-down implementation basis*) [9].

Такий підхід обумовив більшість бар'єрів, що перешкоджають окремим дітям з особливими потребами здобувати освіту в загальноосвітніх школах. Уряд Лейбористів на початку XXI ст. розглядав інклюзію як «забезпечення ситуації, за якої освітні умови пропонували б можливість дітям розкрити їхній потенціал повною мірою» [22; 21].

Однак на практиці урядова ініціатива інклюзії усіх дітей у загальноосвітню систему залишилась нереалізованою. Про це свідчать, зокрема, слова міністра освіти Д. Бланкета стосовно оцінки Національного навчального плану 2000 р.: «... освіта дітей з особливими потребами ... є життєво-необхідною у створенні повноцінного інклюзивного суспільства ... Ми зобов'язані її надати усім дітям ... розвинути увесь їхній потенціал і створити умови для їхньої активної громадської позиції та економічного внеску з їхнього боку» [D. Blunkett 2003, цит. за 16.3].

Як бачимо, Д. Бланкет розглядає інклюзію у розрізі економічного зиску. Інклюзія, за такого підходу, передбачає «рівні можливості для усіх» (*a route to equality of opportunity for all*) шляхом підтримки «продуктивної економіки та збалансованого розвитку» (*a productive economy and sustainable development*) [15].

Англійський педагог, фахівець у галузі інклюзії вважає таке тлумачення інклюзії цинічним. «Освітня політика за цього підходу не переймається особистісним потенціалом, а основана на функціональній мотивації» [22; 22].

Дослідження зазначеної проблематики дають змогу констатувати, що другою перешкодою на шляху до успішної інклюзії є навчальний план та підходи у навчанні, що пропагуються урядом у межах британської системи освіти. Впровадженням особистісного підходу в освіті уряд намагався запровадити інклюзивну складову. Однак такий підхід не узгоджується з іншими підходами, такими як, наприклад, вибіркова освіта (*selective education*), яку було проголошено в урядовому інформаційному до-

кументі [17], або ж Національним навчальним планом чи стратегічними напрямками в британській освіті, які передусім спрямовані на навчання писемності та вміння рахувати [23].

Британські педагоги переконані, що замість того, щоб сприяти впровадженню інклюзії, виконавча влада робить усе можливе, аби переконати суспільство, що навчальні заклади у Великій Британії не спроможні на практиці втілити у життя основні принципи інклюзії. Національний навчальний план та Стратегії є «гамівними сорочками», що лише стримують імплементацію інклюзії [8].

Колишній міністр освіти Великої Британії у свій час заявив, що «... ми повинні зробити набагато більше, аби допомогти дітям з особливими освітніми потребами досягти максимальних успіхів. Зокрема, ми зобов'язані допомагати у вирішенні усіх труднощів, що виникають у школах» [Charles Clarke 2004, цит. за 16.16].

Дж. Аллан вважає, що цим висловлюванням уряд чітко визнав той факт, що «імплементація інклюзії покладається на плечі шкіл шляхом запровадження системи звітності (*a regime of accountability*)» [4; 176–177].

Дослідники переконані, що ця система звітності має сприйматись як одна з найважливіших перешкод, що постали перед впровадженням інклюзивної освіти [4; 8; 18; 19; 125–131].

Репутація та фінансування британських шкіл залежить насамперед від результатів навчання [19; 126].

На думку британських педагогів, саме тут полягає основна небезпека. Шляхом включення фактору інклюзії до академічної звітності шкіл, останні робитимуть усе можливе, аби не допустити навчання дітей, чиї низькі освітні успіхи та поведінка можуть знизити успішність [18].

Окрім того, експерти переконані, що діяльність уряду є недостатньою для успішного впровадження інклюзії.

З одного боку, «урядовці взяли на себе зобов'язання імплементації інклюзивної складової та збільшення кількості дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах» [16]. З іншого — припинили «повну інклюзію» (*full inclusion*) [18].

Дж. Тод вважає, що британський уряд таким чином виступає за «вибіркову інклюзію» (*inclusion by choice*) [29].

Ідея «вибіркової інклюзії» домінує в дослідженнях тих англійських освітян, де доводиться, що існує певний відсоток дітей з особливими потребами, які не хочуть навчатись у загальноосвітніх школах [25; 46–48].

М. Варнок і Р. Байерс вважають, що вузьку спеціалізацію шкіл слід розглядати як «більш продуктивну та креативну інтерпретацію ідеалу інклюзивної освіти для усіх» (*more productive and creative interpretation of the ideal of inclusive education for all*) [7; 114–115; 30].

Отже, більшість британських експертів вважають діяльність уряду основною перешкодою для навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах.

Водночас саме місцева влада трансформує урядові ініціативи у практичні форми. За цього підходу державні службовці на місцях виконують дві функції, що є ключовими стосовно ефективності впровадження інклюзії.

По-перше, вони відповідають за місцеву освітню політику; по-друге, визначають рівень фінансування освітніх інклюзивних програм.

У зв'язку з цим експерти зазначають, що представники влади на місцях створили низку перешкод для реалізації інклюзивної складової [12; 26; 27].

Освітня політика місцевої влади обмежилась, з одного боку, будівництвом декількох нових спеціальних шкіл; з іншого — створенням статті фінансування інклюзії у бюджеті шляхом «відбирання» коштів з інших програм для категорії людей з особливими освітніми потребами [9].

Батьки дітей з особливими освітніми потребами скаржаться на відсутність підтримки з боку представників місцевої влади [5; 27].

Для деяких дітей інклюзія завершується на етапі їхнього включення у навчальний процес загальноосвітньої школи без забезпечення спеціального підходу до їхнього навчання [10].

Дослідники інклюзії зазначають, що освітня політика має забезпечувати інклюзію за вибором. Реалії ж показують, що сім'ям не залишається нічого іншого як «вибір інклюзії» [22; 23].

Вагомою перешкодою в ефективному впровадженні інклюзії є неналежне фінансування, що здійснюється з місцевого бюджету [24; 191–191].

Згідно з останніми дослідженнями, 76% дітей з особливими освітніми потребами констатували брак коштів для потреб інклюзивної освіти, а 40% — недостатню фінансову підтримку. Брак фінансування перешкоджає успішній імплементації інклюзивних практик.

Проте експерти визнають, що цілковито покладати провину на місцеву владу за відсутність належних коштів для інклюзії не можна. Адже місцеві служителі влади опинилися у безвихідній ситуації. Вони змушені підтримувати фінансування статей на спеціальні освітні потреби (*Statements of Special Educational Need*) і водночас забезпечувати фінансову підтримку інших освітніх стратегій [22; 23].

Більше того, та місцева влада, яка підтримує спеціальне забезпечення і таким чином сприяє вибірковій інклюзії, постійно перебуває під зростаючим тиском з метою зменшення неефективності високовартісного розміщення, пов'язаного з місцем проживання [16]. Якщо місцеву владу не забезпечити достатньою фінансовою підтримкою задля впровадження інклюзії на практиці, їй не залишиться нічого іншого, як створювати перешкоди [22; 24].

Проведений аналіз дає змогу стверджувати, що перепони в практичній імплементації інклюзії можна віднайти і у сфері функціонування кожної окремої школи [16; 21].

Безперечно, останньою ланкою на шляху впровадження інклюзії є школи, педагогічні колективи та місцеві жителі. У британському суспільстві наразі тривають суперечки довкола твердження про те, що освітні заклади не можуть «інклюдувати» усіх дітей через «брак знань, брак волі, брак бачення, брак ресурсів

і брак моральності» (*educational institutions are not fit to include all children because of the barriers of lack of knowledge, lack of will, lack of vision, lack of resources and lack of morality*) [8].

Англійські педагоги переконані, що «останньою зупинкою» до успішної інклюзії є, по-перше, ставлення вчителів до її впровадження, по-друге, їхня фахова компетенція у питаннях імплементації цієї важливої ініціативи. Вивчення результатів досліджень дає змогу констатувати, що більшість вчителів підтримує інклюзивне навчання, хоча й з певною обмовкою [11; 731–747; 20; 15–29; 28; 59–74].

Вчителі згодні підтримувати інклюзію, якщо це стосується осіб з легкими фізичними та розумовими вадами [10].

Однак не всі педагоги мають таке бачення інклюзивного підходу, коли йдеться про дітей з труднощами у поведінці [20; 18–19; 26].

Дослідження доводять, що для дітей цієї категорії «ексклюзія» або соціальне виключення є необхідним з практичної точки зору [10; 20; 21–22]. «Якщо школи мають стати інклюзивними, то їм мають бути створені належні умови задля визначення основних засад. За таких умов не лише діти відчуватимуть підтримку, а й вчителі будуть забезпечені усім необхідним» [19; 127–129].

Аналіз фахових джерел дає змогу зазначити, що усі перешкоди на шляху до ефективної імплементації інклюзії обумовлені застарілими підходами до впровадження спеціальних освітніх потреб.

Ще у звіті Ворнока [13] питання нестачі педагогічних кадрів було визначено основним бар'єром у застосуванні основних спеціальних освітніх стратегій.

Двадцять років потому програмою Дій британського уряду [14] затверджено необхідність додаткового навчання вчителів з урахуванням інклюзивного аспекту.

У 2004 р. знову постало питання щодо браку навичок у втіленні інклюзивних практик у педагогів [16].

Незважаючи на постійні заклики необхідності навчання вчителів «педагогіці спеціальних освітніх потреб» (*the pedagogy of special educational needs*), дослідники в цій галузі визнають, що жодних кроків у зазначеному напрямі зроблено не було [10].

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури і державних документів дає підстави стверджувати, що впровадженню інклюзивної складової у систему освіти Великої Британії приділяється певна увага з боку держави та педагогічної громадськості. Проте ефективність таких дій гальмується наявністю певних соціально-педагогічних причин.

Передусім це фінансові відмінності між різними навчальними закладами. Неадекватність фінансових засобів, доступних для осіб з особливими потребами.

Нестача кваліфікованих вчителів, які здатні навчати дітей з обмеженими можливостями у школах. Відсутність навчальних програм, адаптованих до швидкості навчання дітей з особливими освітніми потребами. Мала кількість методів, що дає змогу компенсувати інвалідність (наприклад, відсутність перекладу на мову жестів, перекладу записів).

Власне архітектура самих шкільних будівель та їх облаштування часто не дає можливості дітям з обмеженими можливостями набувати у школі той самий досвід, який набувають інші діти. Нестача послуг спеціалізованої підтримки вдома та/або відсутність спеціалізованого шкільного обладнання, яке було свого часу нерівномірно розподілене, а відтак змушує сім'ї віддавати дітей з обмеженими можливостями у місця, розташовані далеко від дому.

Водночас варто зазначити, що у Великій Британії проводиться значна робота щодо їх усунення. Зокрема, йдеться про державну політику підтримки інклюзивної освіти; про полегшення доступу до транспорту та громадських будівель, до освітніх ресурсів, обладнання, програмного забезпечення і, за необхідності, надання відповідної технічної допомоги учням з обмеженими можливостями.

У сфері освіти в британському суспільстві та на всіх рівнях влади існує єдина думка, згідно з якою, людей з обмеженими можливостями, наскільки це можливо, інтегрують у загальноосвітню систему. При цьому зважають на інтереси кожної дитини чи молодої особи.

Надання освіти особам зі спеціальними освітніми потребами у звичайних освітніх закладах розглядається як взаємозбагачувальний досвід. Такий підхід сприяє визнанню в людях відмінностей і є складовою виховання громадянського почуття.

Серед перспектив подальших досліджень ми вбачаємо дослідження питання інклюзії в освітній системі інших європейських країн.

В статье представлены результаты анализа основных проблем инклюзивного образования в Великобритании. Рассматриваются препятствия на уровне правительственной деятельности, местных властей и местных общин. Особенное внимание уделяется анализу состояния дел в системе школьного образования и поискам мер для преодоления препятствий в доступе к образованию. В частности, речь идет о государственной политике поддержки инклюзивного образования; об облегчении доступа к транспорту и общественным зданиям, образовательным ресурсам, оборудованию, программному обеспечению и, при необходимости, предоставлении соответствующей технической помощи учащимся с ограниченными возможностями. Установлено, что в сфере образования в британском обществе и на всех уровнях власти существует единое мнение, согласно которому, людей с ограниченными возможностями, насколько возможно, интегрируют в общеобразовательную систему. Такой подход способствует признанию в людях различий и является составной частью воспитания гражданского чувства.

Ключевые слова: инклюзия, специальное образование, система образования.

The results of analysis of basic problems of inclusive education in Great Britain are presented in the article. Obstacles are examined at the level of governmental activity, local authorities and local communities. The special attention is paid to the analysis of the state of businesses in the system of school education and searches of measures to overcome the education access obstacles. In particular, we are talking about a state policy of inclusive education support; facilitating access to transport and public buildings, educational resources, equipment, software and, if necessary, provision of appropriate technical assistance for students with disabilities. It is established that in the sphere of education in British society and at all levels of government there is a consensus, according to which, people with disabilities, as far as possible, are integrated into the

mainstream educational system. Such an approach contributes to the recognition of differences in people and is an integral part of the education of civil awareness.

Key words: inclusion, special education, system of education.

Список літератури

1. *Колупаєва А. А.* Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. — К.: «Самміт-Книга», 2009. — 272 с.: іл. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Малагская декларация. Декларация министров в Малаге о людях с ограниченными возможностями: «К полному гражданскому участию». — 2-я Европейская конференция министров. — Малага, 7–8 мая 2003 года.
3. *Модине М.* Доступ людей с ограниченными возможностями к социальным правам в Европе / М. Модине. — Страсбург, 2003. — 185 с.
4. *Allan J.* (2003) «Productive pedagogies and the challenge of inclusion», *British Journal of Special Education*, 30 (4), 175–179. Direct Link: AbstractPDF(50K)
5. Audit Commission (2002) *Special Educational Needs: a mainstream issue*. London: Audit Commission.
6. *Booth T.* (2000) «Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?» in F. Armstrong and D. Armstrong (eds) *Inclusive Education*. London: David Fulton.
7. *Byers R.* (2005) «Editorial», *British Journal of Special Education*, 32 (3), 114–115. Direct Link: Abstract PDF(192K)
8. *Clough P., Garner G.* (2003) «Special educational needs and inclusive education: origins and current issues», in S. Bartlett and D. Burton (eds) *Education Studies: essential issues*. London: Sage.
9. *Coles C., Hancock R.* (2002) *The Inclusion Quality Mark*. Croydon: Creative Education.
10. *Corbett J.* (2001) *Supporting Inclusive Education: a connective pedagogy*. London: Routledge Falmer.
11. *Croll P., Moses D.* (2003) «Special educational needs across two decades: survey evidence from English primary schools», *British Educational Research Journal*, 29 (5), 731–747.
12. CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education) (2005) *New Segregation Statistics* [online at <http://www.inclusion.uwe.ac.uk>]. Bristol: CSIE.
13. DES (Department of Education and Science) (1978) *Special Educational Needs: a report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Report of the Warnock Committee)*. London: HMSO.
14. DfEE (Department for Education and Employment) (1998) *Meeting Special Educational Needs: a programme for action*. London: DfEE.
15. DfEE (Department for Education and Employment) (1999) *The National Curriculum for England* [online at <http://www.nc.uk.net>] London: DfEE.

16. DfES (Department for Education and Skills) (2004) Removing Barriers to Achievement. The Governments strategy for SEN. Executive summary. London: DfES.

17. DfES (Department for Education and Skills) (2005) Higher Standards, Better Schools For All: more choice for parents and pupils. White Paper. London: DfES.

18. *Frederickson N., Cline T.* (2002) Special Educational Needs, Inclusion and Diversity, a textbook. Buckingham: Open University Press.

19. *Hanko G.* (2003) «Towards an inclusive school culture – but what happened to Eltons affective curriculum?», *British Journal of Special Education*, 30 (3), 125–131. Direct Link: Abstract PDF (60K).

20. *Hodkinson A.* (2005) «Conceptions and misconceptions of inclusive education: a critical examination of final year teacher trainees knowledge and understanding of inclusion», *Research in Education*, 73, 15–29.

21. *Hodkinson A.* (2007) «Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people within the English education system: a critical examination of the mediating influence of primary school textbooks», *International Association for Research on Textbooks and Educational Media, IARTEM e-Journal*, 1 (1) [online at <http://alex.edfac.usyd.edu.au/treat/iartem/index.htm>].

22. *Hodkinson A.* (2010) «Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges», *Research in Education*, 73, 15–29.

23. *Judge B.* (2003) «Inclusive education: principles and practices», in K. Crawford (ed) *Contemporary Issues in Education*. Norfolk: Peter Francis.

24. *MacLeod F.* (2001) «Towards inclusion – our shared responsibility for disaffected students», *British Journal of Special Education*, 28 (4), 191–194. Direct Link: Abstract PDF (40K).

25. *Norwich B., Kelly N.* (2004) «Pupils views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools», *British Educational Research Journal*, 30 (1), 43–64.

26. OFSTED (2004) «Most mainstream schools are now committed to meeting special educational need (SEN) as a result of the Governments revised inclusion framework», Press Release NR 2004–107, 12 October 2004 [online at <http://www.ofsted.gov.uk/pressreleases/index.cfm>]. London: OFSTED.

27. *Rustemier S., Vaughan, M.* (2005) Segregation Trends – LEAs in England 2002–2004. Bristol: CSIE.

28. *Scruggs T. E., Mastropieri, M. A.* (1996) «Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958–1995: a research synthesis», *Exceptional Children*, 63 (1), 59–74.

29. *Tod J.* (2002) «Enabling inclusion for individuals», in T. O'Brien (ed.) *Enabling Inclusion*. Blue skies ark clouds. London: Optimus.

30. *Warnock M.* 2005 «Special educational needs – a new look», Centre for Disability Studies [online at <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/archframe.htm>].

Отримано 18.10.2013 р.