

Завітренко Долорес Жораївна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка, Кропивницький, Україна
E-mail: zavitrenkod@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2005-4810>

Завітренко Артем Миколайович

аспірант кафедри освітніх наук
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка, Кропивницький, Україна
E-mail: zavitrenkoartem@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1963-5343>

Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи

Стаття пропонує результати аналізу поточного стану реалізації основних моделей інклюзивної освіти в країнах Європи, розгляду європейського досвіду імплементації інклюзивної освіти. Автори розглядають чинні підходи до навчання дітей, що мають особливі освітні потреби, а також з'ясовують вплив соціальних і політичних чинників на процес організації освітньої інклюзії у Європі, висвітлюють зарубіжні технології та стратегії навчання в зазначеній галузі й окреслюють перспективи розвитку цього феномена освіти. Розгляд систем освіти в різних країнах, зокрема з погляду імплементації інклюзивних практик, доводить обов'язковість для процесу організації інклюзивної освіти низки правових актів, які декларують необхідні права та свободи, а також (і це головне!) механізми їх запровадження. Автори вважають доцільним виокремлювати три основні моделі так званої інклюзивної європейської освіти (консервативна модель, ліберальна модель, а також соціал-демократична модель) і п'ять процедур підтримки освітянам і дітям з ООП, зокрема, йдеться про командну, консультаційну, процедуру співпраці педагогів, процедуру паралельного навчання, процедуру «кооперативного навчання» – власне, комбінованої моделі підтримки всіх дітей протягом усього періоду спеціального навчання. Автори намагаються довести тезу, згідно з якою високу результативність має саме «модель професійного співробітництва», яка запроваджується в практиці роботи команди профільних фахівців, волонтерів громадських організацій і батьків дітей з ООП. Вона спонукає до комплексної підтримки дітей з ООП. Побудовування такої моделі в парадигмі спеціальної освіти є закономірним наслідком тривалих студій фахівців зі спеціальної педагогіки, а ще міжнародних наукових колективів, чиї зусилля спрямовані віднайти найрезультативніші стратегії належного запровадження елементів теорії інклюзивної освіти в практику закладів загальної середньої освіти. Автори піддають розгляду інклюзивність, імplementовану в практику спеціальної освіти, відповідно до постулату «школа для всіх».

Автори акцентують увагу на найголовніших характеристиках інклюзивної школи, як-от: 1) ефективне співробітництво педагогів загальної та спеціальної освіти; 2) спеціальна атмосфера комфорту; 3) внутрішня система управління процесом інклюзивної освіти завдяки діям міждисциплінарної команди спеціалістів. Визначені основні рушійні механізми результативного запровадження цього освітнього процесу в країнах Європи: а) інклюзивний підхід як основний принцип організації базової освіти; б) створення освітнього середовища для імплементації інклюзії; в) розробка сучасної концепції розвитку інклюзивної освіти; г) оновлення освітніх програм професійної підготовки студентів педагогічних напрямів; р) використання в загальноосвітніх школах різних форм інклюзивного навчання; д) співпраця педагогів із сім'єю дитини з ООП; е) запобігання утворенню дискримінаційних бар'єрів як у навчальних закладах, так і в суспільстві загалом.

Сучасна система інклюзивної освіти спонукає до створення освітнього середовища, комфортного для спільного навчання дітей із психофізичними порушеннями та їхніх однолітків без таких вад. Проте, як свідчить практика, вітчизняна інклюзивна освіта запроваджується переважно безсистемно, тож вона потребує розробки науково-теоретичних основ її складових, зокрема для дошкільного періоду, з якого все починається. Саме так, оскільки власне в дошкільному віці закладаються передумови

майбутньої освітньої діяльності дитини, яка оволодіває культурними навичками, розвиває здібності, пізнавальні можливості.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивне суспільство, форми навчання, рівний доступ, європейська концепція освітньої інклюзії.

Вступ. Вважається, що гуманістичне спрямування – ознака сучасного суспільства, у якому останнім часом посилюються тенденції до філантропії, прагнення врівноважити права всіх соціальних категорій громадян. Зокрема, надзвичайно важливо створити гармонійно розвинуте суспільство, у якому представники «соціально вразливих» груп населення почувалися б соціально повноцінними суб'єктами, які просто тимчасово не здатні встановлювати життєво необхідні для них зв'язки з іншими суб'єктами суспільства, вибудовуючи взаємини у визначених соціумом рамках.

Перед вітчизняною спеціальною педагогікою поставлено ряд важливих гуманітарних завдань, які спираються на міцний фундамент наукової теорії. Ідеться про потребу методологічного забезпечення та процедурного супроводу імплементації стратегій соціальної інклюзії ООМ. Задоволення цієї потреби уможливило би максимально повне врахування специфіки особистості осіб відповідної соціальної категорії. Проте мусимо відзначити, що подолання об'єктивних перепон на цьому шляху сприяє посиленню співпраці та відкритого діалогу між спеціалістами різних країн щодо віднайдення та визначення профільних стратегій ефективного запровадження інклюзивної освіти. І сучасний європейський досвід демонструє результати подолання труднощів, оскільки досить помітне щодалі більше увиразнення спільних (і це об'єктивно) трендів у розвитку інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП), попри численні диференційні риси в її організації в освітніх установах середньої ланки. Отже, маємо комплекс факторів, які, власне, унаочнюють питання інклюзії в соціальному розрізі та, що набагато важливіше, у гуманістичному вимірі загалом. Інший, менш категоричний висновок був би не зовсім доречним з огляду на те, що йдеться про обов'язкове врахування потреб та інтересів конкретного індивіда, інтегрованого в певний соціальний колектив, який забезпечує соціальне функціонування та розвиток цього індивіда (Корнеева, 2019).

Інклюзивна освіта як галузь світової педагогіки спеціальних цілей має на меті стратегію створення такого середовища освіти для дітей, яке б задовольняло освітні потреби учнів незалежно від «специфіки» їхнього психофізичного розвитку. Тож інклюзія як вид спеціального навчання є складною через виняткову індивідуалізованість системою навчання дітей з ООП. Зокрема, її імплементація доцільна в освітньому процесі загальноосвітньої школи (найчастіше за місцем проживання осіб зазначеної соціальної категорії). Якщо через об'єктивні чинники виникає потреба в особливому підході до певної дитини, то для неї складається індивідуальний навчальний план, а саме навчання має медичний, соціальний і психолого-педагогічний супровід. Контрольно необхідними умовами створення моделі інклюзивної освіти (із цим треба погодитися) вважають:

- а) адаптацію;
- б) певну трансформацію освітнього середовища;
- в) запровадження прозорих, зрозумілих правил;
- г) чітке планування часу;
- г) індивідуалізація процесу освіти, тобто створення індивідуальної програми навчання для певних осіб. Пор., зокрема, висновки в: (Anjali, Quist, 2012).

Мета та завдання дослідження. Метою є критичний розгляд досвіду реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. Завдання студії: (1) виокремлення основних моделей інклюзивної освіти в країнах Європи; (2) огляд підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами в країнах Європи; (3) розгляд перспектив розвитку інклюзивної освіти.

Матеріали та методи дослідження. Матеріалом для студії слугували дані, отримані зарубіжними та деякими вітчизняними дослідниками, які працювали над розв'язанням зазначеної проблеми. Досягнення зазначеної мети зумовлює застосування *методу критичного аналізу наукової літератури* для формування підстави наукових суджень і аргументованих висновків. Для виокремлення акцентів, особливостей практик і моделей імплементації інклюзивної освіти у країнах Європи було застосовано *метод зіставлення*.

Результати дослідження. Історіографія. Нині триває пошук нових шляхів організації освіти дітей з особливими освітніми потребами. Фактично йдеться про кластер питань, які вже давно привернули увагу фахівців, тому про історіографію проблеми можна дізнатися як із фундаментальних праць науковців, так і з окремих спостережень педагогів-практиків. За кордоном засадничі принципи, на які спирається

інклюзивна педагогіка, були розроблені колективами науковців, серед яких Е. Аврамідіс (Avramidis, 2010), Дж. Анджалі та К. Квіст (Anjali, Quist, 2012), М. Ейнскоу та Т. Бут (Booth, Ainscow, 2006), М. Грут-Ровекамп (Groot-Reuvekamp, 2020), Е. Флорієн і Д. Пуллін (Florian, Pullin, 2000), М. Фраєнд і Кук Л. (Friend, Cook, 2007), П. Калцуні (Kaltsouni, 2021) та ін. Паралельно до висвітлення цих питань спеціалісти працюють над створенням наукової основи зазначеної проблеми та шукають шляхи її практичного застосування в царині інклюзивної освіти.

Сучасний стан. *Проблема розвитку інклюзивної освіти*, пошук способів застосування моделей інклюзивної освіти та доведення їхньої ефективності, створення сприятливих умов для реалізації якісної освіти для дітей з ООП – усе це окреслює предмет студії різних **вітчизняних науковців**, із-поміж яких виокремимо О. В. Корнеєву (Корнеєва, 2019) і А. А. Колупаєву (Колупаєва, 2012). Їхні праці демонструють специфічний підхід до розвитку особистості учня з особливими потребами, в основу якого покладено власне інклюзію.

Проблематика інклюзивної освіти безпосередньо входить до нової парадигми освіти, заснованої на нових освітніх технологіях. Інклюзія як обов'язковий супутник сучасної освіти опинилася в центрі професійної уваги міжнародних соціальних і педагогічних установ, вона фактично становить пріоритетний напрям закономірної (у сучасних умовах) еволюції національних систем освіти, оскільки принцип реалізації права громадян «на здобуття якісної освіти та соціальну інтеграцію» – чинник, який визначає стабільність соціального розвитку загалом. Розгляд зарубіжної соціально-педагогічної практики впровадження інклюзії в освітній процес, як нам видається, уможливує виокремлення праць закордонних фахівців, відомих своїм важливим внеском у формування концептуальних принципів інклюзивної освіти. Пор. праці найвідоміших із них: Т. Лорман, Ф. Амстронг, Б. Барбер, П. Бурдье, Х. Кербо etc. Пор.: (Booth, Ainscow, 2006).

Комплекс питань щодо способів інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями та доступу їх до освіти досліджувався в працях таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як О. Безпалько, В. Ільїна, А. Колупаєва, В. Синьова, П. Таланчук, Н. Шаповал, А. Шевцова. Див., напр., у: (Колупаєва, 2011; Florian, Pullin, 2000; Friend, Cook, 2007) etc.

Потрібно зацентувати, що безсумнівна необхідність інклюзивного компонента в практиці побудови сучасного суспільства не гарантує швидкого включення інклюзії в структуру освіти. Зокрема, фахівці говорять про серйозні складнощі в розробці теорії інклюзивної освіти та в пошуках способів її імплементації. Така кон'юнктура визначає актуальність теми дослідження та важливість пошуку нових механізмів активізувати розвиток інклюзивної освіти.

Обговорення результатів. **Актуальність** проблеми визначається сукупністю соціально-економічних і освітніх чинників, вивчення яких спонукає до висновку про нагальну потребу адаптації дітей з ООП. Закордонна інклюзивна освіта реагує на соціальні та правові зміни, які мали місце в освітній політиці саме тих країн, де інклюзія учнів з ООП досить давно стала традиційно успішною практикою. Передусім тут інклюзія в освіті інтегрована в процес продукування нових норм суспільної моралі, яким (а) властива повага до різниці між людьми, (б) які не дозволяють дискримінації, (в) які спираються на ліберально-демократичні реформи. Важливо підкреслити, що перехід від диференціації спеціальної освіти до інклюзії у країнах Західної Європи відбувається в умовах економічного піднесення, а цей чинник уможливив заміну інтеграційної моделі навчання інклюзивною не лише власне політично, але й фінансово, що також потрібно врахувати. Нині інклюзивна освіта інтегрована в освітню та соціальну політику будь-якої держави, тобто вона стає відбитком особливостей, внутрішньої логіки та напрямку змін держави, соціального устрою, норм моралі. У працях із зарубіжної педагогіки йдеться про три моделі інклюзивної освіти, тобто про:

- консервативну;
- ліберальну;
- соціал-демократичну.

Кожна з них відбиває модель побудови суспільства, властиву тій чи тій країні.

Соціальна модель суспільства Німеччини, Австрії, Бельгії та Франції є консервативною, якій притаманне розшарування населення відповідно до соціального статусу й рівня матеріальних статків. Тут інклюзія є органічним компонентом загальної освіти, якщо відсутні можливості соціальної інтеграції для осіб з ООП. Устрій Данії та Фінляндії політологи умовно визначають як соціал-демократичний; в умовах такого режиму можливе розв'язання численних проблем «царини родини». Принципово для зазначених держав, що інклюзивна освіта доступна всім особам з ООП. Визначальна особливість ліберальної моделі держави (наприклад, Великої Британії) – безпосередня залежність соціального страхування від потреб ринку. Важливо, що держава радше регулює ринок, ніж безпосередньо соціально забезпечує ООП. Глибина соціального розшарування в такому суспільстві значна, тоді як соціальна

допомога певною мірою обмежена через те, що підвищення рівня соціальних виплат нівелює стимул виходу на ринок праці. Пор.: (Gülşah Selin Tümkaya et al. 2024: 147–162).

У Бельгії, Данії, Швеції освіта дітей з ООП є професійним обов'язком фахівців, які працюють у системі спеціальної освіти. Однією з магістральних тенденцій освіти за кордоном є політичний процес децентралізації. Місцеві органи освіти в Німеччині, Франції, Данії, Фінляндії мають повноваження здійснювати контроль над навчанням дітей з ООП, а також відповідати за нього. Зокрема, місцеві органи освіти перелічених держав звертають пильну увагу на:

1) обов'язковість надання дітям з ООП спеціальної підтримки та спеціальної допомоги в закладах загальної середньої освіти;

2) вибір педагогів і безперервне підвищення їхньої професійної кваліфікації;

3) посилення процесу тісної взаємодії з батьками дітей цієї категорії. Спеціальні уповноважені органи надають школам певний рівень самостійності щодо вибору педагогічних підходів до організації інклюзивної освіти та здійснюють постійний моніторинг і систематичний контроль його ефективності відповідно до чітко прописаних завдань національної та світової систем освіти.

В основу інклюзивної освіти дітей з ООП у Великій Британії покладено наукові досягнення британських педагогів М. Ейнскоу та Т. Бута, які розробили практичні рекомендації для створення інклюзивних шкіл «Індекс інклюзії: розвиток навчання й участі у школі» (Booth, Ainscow, 2006). Так званий Кодекс практики як комплекс етико-правових рекомендацій регулює імплементацію законодавчих актів щодо дітей з ООП школами, освітніми центрами, місцевими органами освіти. Настанови, прописані в цьому документі, обов'язкові до виконання працівниками освітніх установ, однак досі він ще офіційно не затверджений (Booth, Ainscow, 2006: 56).

Інформаційним супроводом батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку можна вважати наявний у кожній школі правовий документ під назвою «Освітня політика стосовно дітей з ООП», зорієнтований на підвищення рівня якості інклюзивного процесу. Він конкретизує завдання та принципи інклюзії в освітньому процесі, а також акцентує увагу насамперед на обов'язковому забезпеченні спеціальної психолого-педагогічної підтримки учням з ООП. Зокрема, у документі йдеться про:

1) специфіку інтеграції дітей в інклюзивний освітній простір;

2) розподіл посадових обов'язків членів педагогічного колективу;

3) критерії оцінювання дітей і моніторингу їхніх навчальних досягнень;

4) роль залучених фахівців, батьків.

Ба більше, «Освітня політика стосовно дітей з ООП» передбачає алгоритм і механізми розв'язання конфліктних і спірних ситуацій із батьками.

Закордонна освітня практика спеціально акцентує увагу на успішному досвіді Швеції стосовно політичної децентралізації. Тривалі реформи (понад 25 років!) у її системі освіти з метою забезпечення соціальної інтеграції дітей з ООП зумовили фактичну децентралізацію шведської освіти, що нині має добре вибудовану модель адміністрування. Шведські школи працюють відповідно до спільної мети, яку можна схарактеризувати як «забезпечення рівного права всім дітям на здобуття освіти» (див. ще: Söderlund 2024 et al., 2024: 142–166). Однак у багатьох країнах освітня інклюзія перебуває на початковій стадії, що зумовлено кількома чинниками, які стоять на заваді її розвитку. Так, наприклад, у Бельгії запровадження інклюзивної освіти осіб з ООП здійснюється повільними темпами, що спричинено традиційно жорстким підходом до розмежування спеціальної та загальної освіти.

Загалом у багатьох країнах кореляцію між системами спеціальної та загальної освіти схарактеризувати досить складно. Зокрема, система освіти Польщі вибудована так, що з раннього віку дитина з ООП залучена до освітнього процесу поруч з учнями, які не мають зазначених особливостей і потреб. Фактично передумови організації освіти учнів з особливостями психофізичного розвитку в інтеграційних дошкільних закладах, школах тощо були закладені в постанові Міністерства національної освіти (1993 р.). Вона дозволяє особам з ООП навчатися в закладах загальної середньої освіти, де за сприяння держави можуть бути створені інтеграційні відділи для забезпечення умов суспільного розвитку та виховання учнів з ООП і навчання їх разом із іншими, «звичайними» учнями (Корнеєва, 2019: 292).

Виховання дітей з ООП в освітніх закладах Польщі спирається на інклюзивну модель. У державних установах (центрах) приймається рішення про застосування до певної дитини педагогічної терапії на базі школі, розробляється перспективна програма реабілітації або, якщо йдеться про особливо складні ситуації, проводяться заняття з реабілітації вдома. Результати запровадження такої освітньої терапії передаються в освітній заклад, де учень обов'язково отримує належну освітню допомогу відповідно до настанов.

Таким чином, за кордоном існує ефективна практика запровадження інклюзії, завдяки якій педагоги вузької спеціалізації активно співпрацюють із учителями-предметниками, щоб віднайти оптимальну модель підтримки учням з ООП, яка має забезпечити результативність освітнього процесу.

Огляд результатів імплементації освітньої інклюзії за кордоном дає можливість виокремити п'ять моделей забезпечення підтримки працівникам освіти та учням із ООП, а саме:

1) *командна*, коли фахівець вузької предметної спеціалізації надає відповідну педагогічну підтримку групі педагогів загальноосвітнього профілю, допомагаючи їм працювати з учнями з ООП. Зокрема, йдеться про консультації (а) з модифікування прийомів і методів розширення їхніх соціальних, комунікативних і навчальних компетентностей; (б) із підвищення адаптації дітей із ООП до інклюзивної освіти;

2) *консультаційна*, коли педагог вузької спеціалізації проводить консультації з учителями-предметниками;

3) *співпраці педагогів*: педагоги загальної та спеціальної освіти працюють разом у звичайному класі, допомагаючи дітям обох категорій під час уроків та позакласних заходів;

4) *паралельного навчання*: спеціальні педагоги підтримують дітей з ООП індивідуально в спеціальному класі – «ресурсній кімнаті» в загальноосвітній школі чи в малих групах;

5) *«кооперативного навчання»*. Це комбінована модель підтримки всіх дітей упродовж всього процесу імплементації інклюзивної освіти в загальноосвітній школі, побудована на принципах поділу загальної відповідальності за навчальні результати та відкритого діалогу.

Перспективи. Спеціальні педагоги можуть працювати в штаті закладів загальної середньої освіти чи за запрошенням спеціальних центрів підтримки чи спеціальних шкіл. Наприклад, у Бельгії, Греції, Нідерландах (пор.: Avramidis, 2010: 413–429; Schauwer et al., 2019; Kaltsouni, 2021; De Groot-Reuvekamp, 2020: 74–89) такі фахівці не обов'язково прикріплені до шкіл, однак вони надають психолого-педагогічну підтримку учням із ООП власне на уроках або ж у позаурочний час. До того ж вони консультують (індивідуально та в групах) викладачів і допомагають учителям загальної освіти розробляти адаптивні матеріали, індивідуальні програми навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку.

Модель інклюзивного кооперативного навчання, на наш погляд, має найвищий рівень ефективності, оскільки, по-перше, вона зорієнтована задовольнити різні освітні потреби дітей з ООП в загальноосвітньому класі; по-друге, вона забезпечує підтримку зазначеній категорії дітей із боку двох педагогів. Спеціальні педагоги мають глибокі знання про специфіку розвитку дітей з ООП, тоді як педагоги загальної освіти – про навчальні програми різних предметних галузей. Їхня співпраця уможливує варіювання загальноосвітні програми й адаптацію методів навчання відповідно до освітніх потреб дітей з ООП.

Ознайомлення з європейським досвідом організації освіти дітей з ООП увиразнює проблему, типову, на превеликий жаль, для багатьох сучасних країн. Наприклад, загальноприйнятний у них термін «особливі освітні потреби» завжди використовується щодо *всіх* дітей, які відчувають будь-які психологічні чи фізичні труднощі в навчальній діяльності чи соціальній взаємодії загалом. Отже, поняття, що стоїть за цим терміном, досить широке й унеможливує категоризацію «ненормотипових дітей». Здійснена попередня процедура оцінки й діагностики особливих освітніх потреб учнів проведена для з'ясування причин їхніх труднощів, щоб запобігти перешкодам активної інтеграції дітей з ООП в загальний освітній процес і соціальну діяльність загалом.

На думку більшості зарубіжних фахівців, ефективність запровадження інклюзії значною мірою детермінована грамотним використання цілого комплексу педагогічних і психологічних ресурсів. Із-поміж них назвемо:

- професійну компетентність інклюзивних педагогів;
- реорганізацію системи підготовки та професійного супроводу педагогічних кадрів;
- ставлення до феномена інвалідності у педагогів і дітей із нормативним розвитком і його вплив на результативність інклюзивного навчання;
- обов'язкову зміну структури навчальних планів і організацію простору в класі для задоволення потреб усіх категорій дітей.

Висновки. Можна констатувати, що специфічною тенденцією в сучасному світі є прагнення: а) змодельовати систему спеціальної (інклюзивної) освіти з опорою на гуманістичні («людиноцентричні»), толерантні засади; б) створити в освіті альтернативні моделі психолого-педагогічної підтримки; в) налагодити механізми вільного вибору форм навчання дітей з ООП відповідно до рівня та спектра їхніх освітніх потреб.

Проведене спостереження свідчить, що ефективність розвитку інклюзивної освіти безпосередньо зумовлена загальними чинниками, які визначають сукупність таких актуальних для сучасної зарубіжної та вітчизняної педагогіки завдань, як:

- 1) посилення ролі раннього навчання як основи інклюзивної освіти;
- 2) підвищення якості співпраці з батьками як провідного її механізму;
- 3) систематичне підвищення кваліфікації всіх осіб, безпосередньо задіяних у ній;
- 4) оновлення освітніх програм професійної підготовки студентів педагогічних напрямів.

Подальшого дослідження потребує вивчення механізмів для впровадження нових форм інклюзивного навчання дітей з ООП.

Література

- Корнеева О. В. Інклюзивне навчання як основа розвитку особистості учня з особливими потребами. *Педагогічні науки*. 2019. № 12 (4). С. 15–22.
- Колупаєва А. А. (ред.) Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / [за заг. ред. Колупаєвої А. А.]. Київ : А.С.К., 2011. 308 с.
- Anjali J., Quist C. Building a foundation for EBD research. *Healthcare Design Magazine*. 2012. Vol. 12 (3), pp. 14–17. URL: <https://healthcaredesignmagazine.com/trends/building-foundation-ebd-research/8067/>.
- Avramidis E. Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*. 2010. Vol. 25, Issue 4. P. 413–429. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>.
- Booth T., Ainscow M., Kingston D. Index for Inclusion: Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare, 2nd Ed. *Centre for Studies on Inclusive Education*, 2006. 110 p. URL: https://www.academia.edu/107037348/Index_for_Inclusion_Developing_Play_Learning_and_Participation_In_Early_Years_and_Childcare.
- De Groot-Reuvekamp M. Inclusive education in the Netherlands: Developments through time and an example in primary history education. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*. 2020. Vol. 1 (1). P. 74–89. URL: https://www.academia.edu/77561795/Inclusive_education_in_the_Netherlands_Developments_through_time_and_an_example_in_primary_history_education.
- Florian I., Pullin D. Defining difference. *Special Education and School Reform in the United States and Britain* [eds. McLaughlin M., Rouse M.]. London and New York : Routledge, 2000. P. 56.
- Friend M., Cook L. Interactions: Collaboration skills for school professionals. 6th ed. Boston : Pearson A and B, 2007. XXII, 394 p. URL: https://archive.org/details/interactionscoll0000frie_z8a7/page/2/mode/2up.
- Gülşah Selin Tümkaya, Emin Çetinbaş, Ramazan Merk. Historical Development of Inclusive Education in the UK. *International Journal of Educational Spectrum*. 2024. Vol. 6, Issue 2. P. 147–162. DOI: <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1426110>.
- Kaltsouni P. Inclusive education in Greece. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, No. 3. P. 385–394. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.3.7>.
- Schauwer Elisabeth De, Putte Inge Van de, Beco Gauthier de The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law [Edited by Gauthier de Beco, Shivaun Quinlivan and Janet E. Lord]. *Cambridge University Press*. 2019. P. 514–529. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316392881.021>.
- Söderlund G., Thoutenhoofd E., Westman Andersson G., Gerrbo I., Berhanu G. Inclusive education in Sweden: A survey of teachers' attitudes, self-efficacy and collaboration towards better meeting pupils' learning. *European Journal of Inclusive Education*. 2024. Vol. 3 (1). P. 142–166. DOI: <https://doi.org/10.7146/ejie.v3i1.145185>.

Features of inclusive education models in European countries

Zavitrenko Dolores

*PhD in Pedagogy (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Special Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, Ukraine*

Zavitrenko Artem

*Postgraduate Student at the Department of Educational Sciences
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, Ukraine*

The article analyzes the state of the main models of inclusive education in European countries and the European experience of implementing inclusive education. It considers various approaches to teaching children with special educational needs, examines the influence of socio-political phenomena on the organization of educational inclusion abroad, highlights foreign teaching technologies and strategies in this field, and outlines the prospects for the development of this educational phenomenon. and outlines the prospects for the development of this educational phenomenon. An analysis of the educational systems of different countries in terms of

the implementation of inclusive practices shows that the mandatory basis for the organization of inclusive education is a set of legislative acts that provide for both a declaration of necessary rights and freedoms and mechanisms for their enforcement. Three models of inclusive European education (conservative, liberal, and social democratic) and five types of support for teachers and children with SEN have been identified, namely: teamwork; consultation; teacher collaboration; parallel learning; “cooperative learning” – a combined model of support for all children throughout inclusive education. The “professional cooperation model” has been proven to be effective. It is used by a team of specialists, volunteers from non-governmental organizations, and parents of children with SEN and provides for mutual and comprehensive support for these children. The emergence of this model was the result of many years of pedagogical studies by international scientific teams whose efforts were aimed at finding the most effective strategies for the successful adaptation of the theoretical principles of inclusive education into the practice of general secondary education institutions. Inclusiveness, which is implemented in accordance with the principle of “school for everyone,” is considered.

The most important characteristics of an inclusive school have been identified: effective cooperation between general and special education teachers; a special atmosphere of comfort; an internal system of inclusive education management implemented by an interdisciplinary team. The main mechanisms for the successful and effective implementation of the analyzed process abroad have been identified: an inclusive approach as a fundamental principle of basic education organization; the creation of an inclusive educational environment; the development of a modern concept for the development of inclusive education; the updating of educational programs for the professional training of students in pedagogical fields; the use of various forms of inclusive education in schools; targeted cooperation with the family of a child with SEN; elimination of discriminatory barriers both in educational institutions and in society as a whole.

The inclusive education system provides for the joint education of children with various psychophysical disorders and their healthy age-mates. However, as practice shows, domestic inclusive education is predominantly spontaneous in nature and therefore requires the development of scientific and theoretical foundations for its components, in particular for the preschool period as the initial stage. This is because it is during the preschool years that the foundations are laid for a child's future educational activities, as they acquire cultural skills and develop their abilities and cognitive capabilities.

Keywords: children with special educational needs, inclusive education, inclusive society, forms of learning, equal access, European concept of educational inclusion.

References

- Korneeva, O. V. (2019). Inclusive education as a basis for the development of the personality of a student with special needs. *Pedagogical Sciences*, 12 (4), 15–22.
- Kolupaeva, A. A. (Ed.) (2011). *Fundamentals of Inclusive Education*. Kyiv: A.C.K.
- Anjali, J., Quist, C. (2012). Building a foundation for EBD research. *Healthcare Design Magazine*, 12 (3), 14–17. Retrieved from <https://healthcaredesignmagazine.com/trends/building-foundation-ebd-research/8067/>.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 413–429. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare*, 2nd Ed. *Centre for Studies on Inclusive Education*. Retrieved from https://www.academia.edu/107037348/Index_for_Inclusion_Developing_Play_Learning_and_Participation_In_Early_Years_and_Childcare.
- De Groot-Reuvekamp, M. (2020). Inclusive education in the Netherlands: Developments through time and an example in primary history education. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1 (1), 74–89. Retrieved from https://www.academia.edu/77561795/Inclusive_education_in_the_Netherlands_Developments_through_time_and_an_example_in_primary_history_education.
- Florian, I., Pullin, D. Defining difference (2000). *Special Education and School Reform in the United States and Britain* [eds. McLaughlin M., Rouse M.]. London and New York: Routledge, 56 p.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 6th ed. Boston: Pearson A and B. Retrieved from https://archive.org/details/interactionscoll0000frie_z8a7/page/2/mode/2up.
- Gülşah Selin Tümkaya, Emin Çetinbaş, Ramazan Merk (2024). Historical Development of Inclusive Education in the UK. *International Journal of Educational Spectrum*, 6 (2), 147–162. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1426110>.

Kaltsouni, P. (2021). Inclusive education in Greece. *Social Work and Education*, 8 (3), 385–394. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.3.7>.

Schauwer Elisabeth De, Putte Inge Van de, Beco Gauthier de (2019). The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law [Edited by Gauthier de Beco, Shivaun Quinlivan and Janet E. Lord]. Cambridge University Press, 514–529. <https://doi.org/10.1017/9781316392881.021>.

Söderlund, G., Thoutenhoofd, E., Westman Andersson, G., Gerrbo, I., & Berhanu, G. (2024). Inclusive education in Sweden: A survey of teachers' attitudes, self-efficacy and collaboration towards better meeting pupils' learning. *European Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 142–166. <https://doi.org/10.7146/ejie.v3i1.145185>.



Received: November 02, 2025

Accepted: November 28, 2025

Published: December 30, 2025