

УДК 376.014.6-053.5(477+460)

DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2019.34.10592>

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ ТА ІСПАНІЇ

Ольга Ферт, Юлія Баранович

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Висвітлено основні особливості впровадження інклюзивного освітнього процесу в Україні та Іспанії, серед яких: історичний розвиток інклюзивної освіти як один з головних чинників впливу на формування інклюзивної освітньої політики, нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти, сформованість основних компонентів універсального дизайну у навчанні: архітектурної доступності, матеріально-технічного забезпечення, методичного забезпечення, відповідної готовності людських ресурсів; інформованість студентської молоді у питаннях інклюзії та практичних аспектів впровадження інклюзивної моделі освіти.

Ключові слова: інклюзивний освітній процес, універсальний дизайн у навчанні, індивідуальний та диференційований підхід до дітей з особливими освітніми потребами.

На думку багатьох дослідників інклюзивного освітнього процесу в Україні та світі, одним із найважливіших чинників упровадження інклюзивної форми освіти є відповідне навчально-методичне забезпечення. Ферт О. Г. відносить сюди поняття універсального дизайну у навчанні і диференційованого викладання [13]. Також важливим є дотримання чотирьох основних складових універсального дизайну у навчанні: архітектурна доступність (оточуюче середовище, у тім числі, навчальні заклади, повинні бути доступними для кожної людини); матеріально-технічне забезпечення навчального закладу (фізична та методична доступність навчального процесу); методичне забезпечення (програми спеціальної та загальноосвітньої школи та індивідуальна програма розвитку учня); людські ресурси (від керівників до вчителів). Ця думка підтверджується даними таких дослідників: Найди Ю. М., Синьова В. М., Островської К. О., Шільженко Д. І. та ін.

Щодо перешкод на шляху впровадження інклюзивної моделі навчання, то дані Європейської Дослідницької Асоціації свідчать, що усі вони входять до основних категорій, підтверджених результатами міжнародних досліджень [5]. Ці категорії охоплюють: міжвідомчу співпрацю, універсальний дизайн в освіті, зміст освіти (методичне забезпечення), кадрові питання. Відповідно, критерії порівняння інклюзивного простору та перешкод на шляху його

впровадження в Україні та Іспанії у цій статті ґрунтуються на вищеперелічених чинниках та перешкодах впровадження інклюзивного простору у світі.

Мета статті – аналіз передумов розвитку інклюзивної освіти України та Іспанії, а також подання результатів дослідження щодо обізнаності студентської молоді України та Іспанії у питаннях впровадження інклюзивного освітнього процесу

Більшість громадян України й досі є недостатньо обізнаними з ідеєю інклюзивної освіти та її впровадженням. Однак, як зазначає ВМГО “Демократичні ініціативи молоді”, процес інклюзії в освіті – залучення дітей з особливими потребами та обмеженими можливостями за станом здоров’я до умов загальноосвітніх навчальних закладів – існував в українському суспільстві завжди [11]. Звичайно, що більшої інтенсивності процес зазнав наприкінці 90-х років ХХ ст. завдяки неурядовим організаціям та батьківським об’єднанням, що, як зазначають експерти, є світовою тенденцією.

“Питання міжнародного врегулювання прав дітей з інвалідністю окреслено в ухваленій 1989 р. Конвенції ООН про права дитини, яку Україна ратифікувала Постановою Верховної Ради України від 27 лютого 1991 р.” [15]. Найважливішим міжнародним документом у сфері захисту прав людей з інвалідністю стали Конвенція ООН про права інвалідів та Факультативний протокол до неї, які були затверджені 13 грудня 2006 р. у м. Нью-Йорк. Україна ж ратифікувала цей документ 4 лютого 2010 р., що підтвердило демократичну налаштованість країни [15]. Щодо Іспанії, то цей самий міжнародний документ країна підписала та ратифікувала 23 листопада 2007 р., опублікувавши ратифікаційну грамоту в офіційній державній газеті від 21 квітня 2008 р. Більш ніж десятиліття тому на Всесвітній Конференції з освіти осіб з особливими потребами, яка проходила в Іспанії у м. Саламанка 7–10 червня 1994 р., представлено інноваційну освітню концепцію навчання дітей з порушенням розвитку [5].

Десятиліття тому іспанська концепція спеціальної освіти була іншим видом освітньої системи для учнів з особливими потребами, ніж зараз. Ця система працювала паралельно основній системі. Цей вид освіти мав назву “лікувальна освіта”, а деякі з описових освітніх термінів, які все ще використовують сьогодні в Іспанії, насправді більше скеровані на клінічний, ніж освітній простір: такі терміни, як терапевтична педагогіка, спеціальна педагогіка або корекційна педагогіка. Бермехо В. зазначає, що ці поняття виникли з віри, що проблеми та труднощі в процесі навчання були пов’язані з певною дитиною та її здоров’ям, отже, потрібно було розробляти спеціальний режим та програму, які відрізняються від тих, якими користуються інші діти [25].

З 90-х років ХХ ст. в Іспанії зміцнено концепцію “включення” або “інклюзивної школи”. Та цікавим є факт, що в Іспанії законодавство та навчання учнів, які вважалися інтелектуально недієздатними, набули чинності пізніше, ніж в інших країнах Європи, причому першим нечуючим вихователем став Фрей Педро Понсе де Леон у 1550 р. Законодавство набуло чинності 2006 р., коли освітні адміністрації зобов’язалися гарантувати необхідні ресурси для учнів з особливими потребами [26]. Щодо України, то на початку ХХІ ст. Всеукраїнський фонд “Крок за кроком” та Міністерство освіти та науки України ініціювали освітній експеримент, у межах якого діти з особливими потребами отримали можливість навчання у загальноосвітніх школах.

Ухвалені “Концепція інклюзивної освіти” (2010), “Положення про спеціальні класи для дітей з особливими потребами, що навчаються у загальноосвітніх школах” (2010) та “Постанова про порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах” (2011) та інші документи.

Для вирішення проблем доступу до освіти Рон Мейс, професор архітектури у Північній Кароліні, 1989 р. винайшов поняття “універсального дизайну”. За посібником “Універсальний дизайн в освіті” філософію цього поняття розуміють так: “...універсальний дизайн не зменшує академічне навантаження; він усуває бар’єри до доступу. Інакше кажучи, універсальний дизайн підтримує ефективне навчання”; “універсальний дизайн в освіті може забезпечити максимальне пристосування навчальної програми, методів навчання, шкільних будівель тощо до використання всіма учасниками освітнього процесу без надмірних зусиль” [20]. Тобто універсальний дизайн в освіті охоплює фізичну доступність виробів та загальноосвітніх закладів, послуг незалежно від можливостей людини, яка ними користується.

За дослідженнями Європейської Дослідницької Асоціації, в Україні є досить низький рівень готовності навчальних закладів до повноцінного забезпечення інклюзивної освіти [11].

Доступність та пристосування загальноосвітніх закладів в Іспанії теж не є однорідними: все залежить від регіону та фінансування проєктів, яке є децентралізованим. Зі свого досвіду перебування у м. Більбао (Північна Іспанія) можна сказати, що архітектурна доступність усього міста є досить високою.

За словами Ю. Ной Харарі, життя суспільства та історія людства є процесом діяльності самих людей, народів, мас [14]. Тобто суспільство – населення тієї чи іншої держави – і є тією рушійною силою, яка здатна змінити хід історії. І якщо населення країни не зацікавлене у вирішенні проблеми, не вмотивоване внутрішніми чи зовнішніми чинниками, проблема буде існувати та може деформуватися у більш глобальну.

В українському суспільстві головними ініціаторами впровадження ідей інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами є батьки та громадські організації, які поширюють ідеї інклюзії серед професійного співтовариства, а також активізують і стимулюють державну діяльність у цьому напрямі [9].

Іспанські експерти в галузі інклюзії наголошують, що сьогодні в країні є більш помітний прогрес у питаннях, пов'язаних з інклюзією, ніж декілька років тому. Цьому сприяє не лише зацікавленість з боку батьків, асоціацій та організацій, які заявляють про свої права, а також значно ширші соціальні рухи, які захищають громадянські права людей з особливими потребами [27].

Інклюзивна практика поширюється й, відповідно, зберігається потреба в оцінці її ефективності. Важливим аспектом такої оцінки є вивчення думки про цей рух і ставлення до нього серед споживачів освітніх послуг – батьків та дітей [10]. У цій статті взято до уваги відомості щодо загальної думки, яка панує у світі, та дослідження останніх років, проведені конкретно в Україні та Іспанії.

Зі спостережень Європейської Дослідницької Асоціації сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних запитів і потреб. Переважній більшості вчителів та вихователів ЗДО не вистачає теоретичних знань та практичних умінь роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Також існує психологічна та методологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів як у початковій школі, так і предметних учителів до викладання багатьох дисциплін для дітей, які мають певні особливості [11]. А ось Зброєва Н. Б. додає, що сьогодні вітчизняні педагоги мають дуже різні думки стосовно інклюзивного процесу. Елементарна інформаційна необізнаність, недостатнє володіння педагогічними технологіями та основами психології і корекційної педагогіки, емоційне неприйняття дітей з різними типами вад та ментальна неготовність включати таких дітей у звичну шкільну діяльність є основними аргументами позиції педагогів [2]. Хоча Назарова Н. Ю., навпаки, наводить приклад того, що переважна більшість опитаних її дослідження знайомі з основами корекційної педагогіки та спеціальної психології в межах навчального плану педвишів, що становить 18–36 год. на весь курс навчання, що не є багато [10].

Процес навчання студентів педагогічних спеціальностей основам інклюзивної освіти відрізняється в Іспанії та Україні. Звичайно, треба зважати на тип університету та спеціальності. Більшість іспанських університетів є *craft based universities*, тобто це університети, орієнтовані більше на отримання навичок та умінь студентом, ніж на освоєння теоретичної бази предмета. В Україні ситуація є дещо іншою: університети

скеровані на вивчення теоретичних аспектів питання, аналіз та створення нових стратегій розвитку та функціонування предмета.

В Університеті Деусто (м. Більбао, Іспанія) предмети, які вивчали, не були напряму пов'язаними з інклюзією, проте в кожному з них вона відіграла не останню роль. Дисципліна “Дидактика викладання іноземної мови” мала пункт, який називався “Інклюзивна освіта”, під час якого у студентів була можливість поспілкуватися з викладачем дисципліни “Інклюзивна освіта” Університету Деусто – Ліріо Флорес (Lirio Flores), прослухати лекції та презентації з відповідного курсу.

Іспанія має децентралізовану систему педагогічної освіти та сертифікації. Кожна автономна спільнота та університет несе відповідальність за початкову сертифікацію та акредитацію своїх учителів. Акцентовано на різноманітності, однак існує лише 24 кредитні курси (12 кредитних курсів та 12 факультативних) для студентів зі спеціальними навчальними потребами (Necesidades Educativas Especiales = NEE) [27]. Також щодо практики, яка проходить за межами університету, студенти педагогічних спеціальностей проходять її тільки на другому та четвертому році здобуття ступеня бакалавра. Тривалість практики може становити більше, ніж півроку. На нашу думку, цей досвід є позитивним, тому що студент має час пристосуватися до роботи та нових обов'язків, чого не мають студенти багатьох інших країн, в тім числі й українці.

Система освіти Іспанії надає необхідні ресурси учням, які мають тимчасові або постійні спеціальні освітні потреби, для досягнення цілей, установлених загальною програмою для усіх. У Законі про поліпшення якості освіти (LOMCE, 2013) розглядають чотири типи спеціальних потреб в освітній підтримці: студенти з особливими освітніми потребами, обдаровані учні, випадки пізнього входження в іспанську систему освіти та специфічні труднощі у навчанні. Студенти з особливими освітніми потребами (в Іспанії – las Necesidades Educativas Especiales (NEE)) належать до тих, хто потребує певної підтримки та спеціальної освітньої уваги через неповносправність або серйозні поведінкові розлади протягом певного періоду або протягом усього періоду навчання. Учні зі спеціальними освітніми потребами, які успішно пройшли будь-яку з обов'язкових стадій системи, отримують відповідний сертифікат. Крім того, може бути запропоновано сертифікат Bachillerato, Technician або Technical Superior для учнів, які вивчали Bachillerato та спеціальну професійну підготовку з суттєвими адаптаціями з деяких предметів [23].

Період проведення нашого дослідження: листопад–грудень 2017 р. Дослідження складалось з декількох компонентів, кожен з яких мав власні завдання та був реалізований різними дослідницькими методами. Дослідження проходило в три етапи:

Перший – збір та аналіз інформації про впровадження інклюзивної освіти в Україні та Іспанії за використання кабінетного дослідження.

Другий – опитування визначеної гомогенної групи, а саме студентів педагогічних спеціальностей іспанських та українських закладів вищої освіти. Вибір проведення опитування саме з такою групою осіб мотивується тим, що студенти – це молодь, зацікавлена у змінах застарілих тенденцій, у впровадженні нового у світ інклюзії. Також студенти педагогічних спеціальностей іспанських та українських ЗВО є досить ресурсними, тобто можуть цілком успішно репрезентувати одну з чотирьох основних складових універсального дизайну у навчанні в майбутньому. Для цього етапу використано такі методи: напівформалізоване інтерв'ю, on-line опитування. Інструмент розроблено з використанням системи вибору однієї правильної відповіді та системи розгорнутої відповіді на уявну ситуацію [9, с. 27].

Останній – узагальнюючий аналіз результатів, надання рекомендацій, погодження думки з експертами.

Анкетування розділено на три блоки для кращого пояснення результатів опитування: поінформованість, універсальний дизайн в освіті та професійна підготовка. Насамперед, в опитуванні взяло участь 67 осіб: 33 українця та 34 особи з Іспанії, відповідно. Щодо загальних даних, то середній вік опитуваних в Іспанії становить 24 роки, можемо припустити, що більшість опитаних є магістрантами чи аспірантами педагогічних спеціальностей. Середній вік опитаних українців становить 19 років, тобто більша частина осіб, яка брала участь в опитуванні, є студентами, які отримують науковий ступінь бакалавра. Також цікавим є факт, що тільки 9,1% чоловічої статі взяло участь в анкетуванні на теренах України, на відміну від Іспанії, де частка чоловічої статі становить 52,9% (рис. 1).

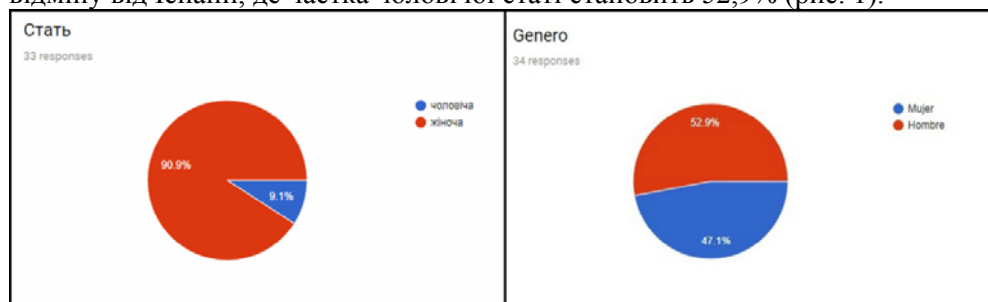


Рис. 1. Стать опитуваних

Щодо місця проживання, то в опитуванні взяли участь жителі різних міст України (Дніпро, Львів, Харків, Яворів, Черкаси, Тернопіль) та жителі різних міст Іспанії (Біторія, Лос Олівос), проте в більшій кількості жителі міста Більбао. На питання “Чи пов’язана Ваша педагогічна спеціальність з вивченням інклюзивного процесу?” більшість опитуваних (69,7%) в Україні

відповіла “Так, маю деякі кредити з цієї дисципліни”. Щодо Іспанії, то найбільше – 44,1% – набрала відповідь “Ні, але маю знання щодо цього явища”.

Щодо поінформованості, то найбільше чули/знають про інклюзію в Україні з лекцій в університетах (72,7%), в Іспанії ця позиція посідає тільки 29,4%, найбільше про інклюзію дізнавалися через Інтернет (рис. 2).



Рис. 2. Поінформованість респондентів

Також більшість українців та іспанців вважають, що проблема освіти для дітей з особливими потребами є важливою для українського/іспанського суспільства. Щодо відношення опитуваних до ідеї інклюзивної освіти, коли діти з особливими потребами навчаються спільно з іншими дітьми у загальноосвітніх школах, то статистика є цілком позитивною як в Україні, так і в Іспанії (рис. 3).



Рис. 3. Ставлення до інклюзії

До універсального дизайну в освіті ставлення теж є скоріше позитивним. Однак простежується необізнаність та стереотипне мислення опитуваних: на питання “Як Ви вважаєте, де повинні отримувати шкільну освіту діти з особливими потребами (оберіть 2–3 варіанти)?” більшість українців відповіли, що не знають, а більшість іспанців, що діти повинні вчитися у спеціальних закладах освіти (рис. 4).

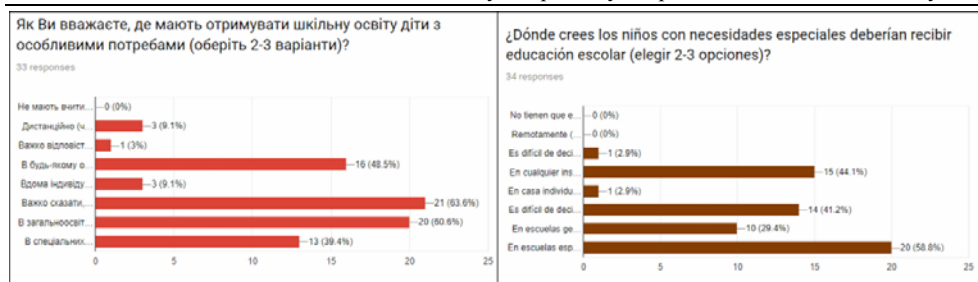


Рис. 4. Місце шкільної освіти

Українці впевнені, що навчальні заклади не готові до повноцінного забезпечення інклюзивної освіти (69,7% загалом негативні відповіді), а ось іспанці в своїй більшості або не знають (47,1%), або впевнені, що заклади є готовими (32,3% загалом позитивні відповіді). Українці не є обізнаними в тому, чи є повноцінним методичне та дидактичне забезпечення шкіл їхнього міста для дітей з особливими потребами (36,4%), а ось іспанське населення в своїй більшості згодне з тим, що методичне та дидактичне забезпечення є повноцінним (44,1% загалом позитивні відповіді) (рис. 5).



Рис. 5. Забезпечення шкіл

На питання “Чи застосовують адаптаційну модель ІПР (індивідуальний план розвитку) до кожного інклюзивного учня?” більшість українців відповіло у негативному чи нейтральному руслі, а ось іспанці, навпаки, розглядають це питання у нейтральному чи позитивному аспекті. Питання, яке цікавило нас на теоретичному етапі дослідження – “Чи забезпечується транспортування дітей з особливими потребами у школах Вашого міста?”, постає перед нами так: більшість українців впевнені, що ні (33,3%), а ось велика частина опитаних в Іспанії (35,3%) вважає, що так (рис. 6).

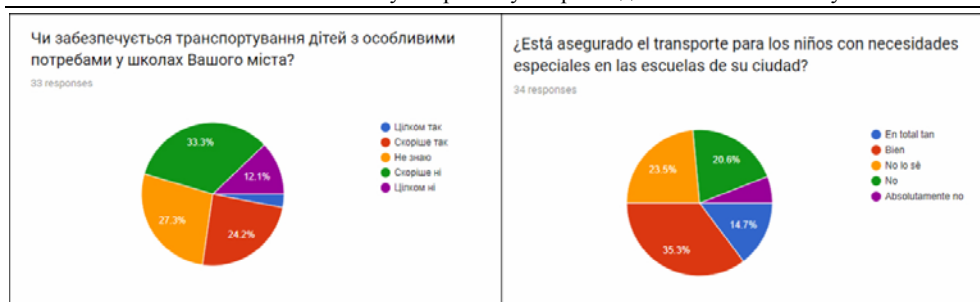


Рис. 6. Транспортування дітей

Більшість українців упевнені, що кількість дітей у класах, де навчаються діти з особливими потребами, не перевищує 15 осіб, що є не остаточно правильним, бо, на жаль, ще є багато шкіл з “масовою інклюзією”, де навчається більше, ніж 15 учнів у класі. Щодо іспанців, то відповідь є такою ж – не менше 15 осіб у класі.

Щодо третього блоку, а саме професійної підготовки, то дуже багато українців (60,6%) не мають практичного досвіду у сфері інклюзивної освіти дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах та дитячих садках. Іспанські студенти мають навіть гіршу ситуацію – 85,3% не має досвіду роботи з дітьми з особливими потребами (рис. 7).



Рис. 7. Наявність практичного досвіду

Більшості українців подобається викладацька методика дисциплін, пов’язаних з інклюзією у їхньому університеті (54,5%), 70,6% іспанців теж до вподоби викладання інклюзії. Також розглянуто питання, яке цікавило нас під час теоретичних досліджень: “Скільки триває практика в інклюзивному середовищі (відпрацювання знань, умінь та навичок) у Вашому університеті?”. Опитувані в Україні поділилися порівну на “до двох тижнів”, “місяць часу”, “практики немає взагалі”, а ось 18,2% іспанців мають практику проміжком часу у пів року (рис. 8).

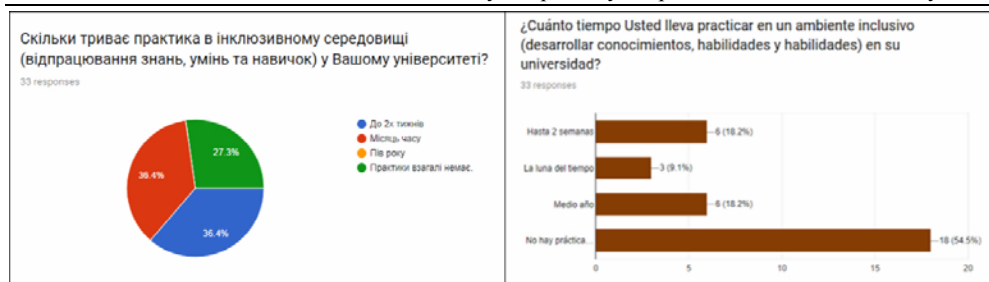


Рис. 8. Тривалість практики

Загалом більшість українців та іспанців впевнена, що інклюзивна освіта розвиває толерантність та повагу серед учнів. Нижче наведено порівняльний графік щодо найбільш цікавих розбіжностей у сприйнятті інклюзії українцями та іспанцями. Щодо уявної ситуації з хлопчиком з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю, то більшість опитаних позитивно реагують на заохочення дитини до соціальних заходів.



Загалом, згідно з результатами дослідження, проблема освіти дітей з особливими потребами є важливою для нашого суспільства. Дослідження показало, що поінформованість респондентів є досить високою, переважна більшість опитаних знайомі з процесом інклюзії. Зауважимо, що більшість

опитуваних мають позитивні очікування щодо впровадження універсального дизайну в освіті.

Ураховуючи отримані результати, можна визначити, що різниця у сприйнятті інклюзивного процесу між українцями та іспанцями є незначною, проте іспанці налаштовані більш позитивно до впровадження інклюзії, ніж українці.

1. *Ворон М.* Універсальний дизайн в освіті [Електронний ресурс] / М. Ворон // Науково-методичний центр інклюзивної освіти. – 2017. – Режим доступу : <http://nmcio.ippo.kubg.edu.ua/?p=2414>

2. *Зброєва Н. Б.* Готовність педагога до інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / Н. Б. Зброєва. – Режим доступу : [Nzspp_2012_7_5.pdf](#)

3. *Зеркин Д. П.* Основы конфликтологии / Д. П. Зеркин. – Ростов-н/Д., 1998. – С. 49–66.

4. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. – Київ : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.: іл. – (Серія “Інклюзивна освіта”).

5. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи [Електронний ресурс]: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження // Демократичні Ініціативи молоді. – 2012. – Режим доступу : https://osvita.ua/doc/files/news/294/29475/ERA_INCLUSION_RESUME_FINAL_Ukr.doc

6. *Католик Г.* Практикум з психології : навч. посібник / Галина Католик, Галина Михальчишин. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. – С. 44.

7. *Лейсер Іона.* Оцінюємо інклюзію. Вивчення батьківських поглядів і чинників, що впливають на їх формування / Іона Лейсер, Ріа Кірк // Інклюзивна освіта : зб. матер. проекту. – Київ, 2013.

8. Міжнародні документи зі сфери інклюзивної освіти. Методичні матеріали [Електронний ресурс] // Вид. дім Пляди”. – 2015. – Режим доступу : <http://education-inclusive.com/wp-content/docs/MizhnarodnePravo.pdf>

9. Навчальні програми [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. – 2012. – Режим доступу : http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/navchalni_programi11/

10. *Назарова Н. Ю.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. Ю. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 18–26.

11. Універсальний дизайн в освіті : посібник / за заг. ред. Софій Н. З. – Київ : ТОВ “Видавничий дім «Пляди»”, 2015. – 76 с.

12. *Fernandes Martines X. M.* Міжнародній конвенції про права інвалідів виповнилося 10 років [Електронний ресурс] / X. M. Фернандес Мартінес // Fundación ONCE. – 2016. – Режим доступу : <http://blog.fundaciononce.es/articulo/2016-12-13/la-convencion-internacional-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad>

13. *Ферт О. Г.* Основні закономірності диференційованого підходу до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі / О. Г. Ферт. – 2017.

14. *Харарі Ю. Н.* Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього / Юван Ной Харарі. – Київ : Книжковий Клуб “Клуб Сімейного Дозвілля”, 2016. – 544 с.

15. Що таке інклюзивне навчання? [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://education-inclusive.com/shho-take-inklyuziya/>

16. *Bermejo V.* Inclusive Education in Spain: developing characteristics in Madrid, Extremadura and Andalusia / V. Bermejo, F. Castro, F. Martinez, D. Gongora. – 2009. – Vol. 4 – N 3. – Spain : RCIE. – Access mode : <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2009.4.3.321>

17. *Broderick A.* Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms / A. Broderick, H. Mehta-Parekh, D. Kim Reid // Theory into Practice. – 2005.

18. *Buenestado Fernández M.* Predicción de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación / M. Buenestado Fernández. – Access mode : <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12787/Buenestado%20Fernandez.pdf?sequence=1>

19. *Cardona M. C.* Current trends in special education in Spain: Do they reflect legislative mandates of inclusion? / M. C. Cardona // The Journal of the International Association of Special Education 10. – 2009. – № 1. – P. 4–10.

20. *Cayo Pérez Bueno L.* La educación inclusive como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas / L. Cayo Pérez Bueno, A. Peláez Narváez, J. Martín Blanco. – Madrid : Colección Convención ONU, 2017. – Access mode : http://www.fderechoydiscapacidad.es/wpcontent/uploads/2017/12/Educacion_inclusiva.pdf

21. *Echeita G.* La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Valoración y prospectiva / G. Echeita & M. A. Verdugo. – Salamanca : INICO, 2004.

22. *Padilla D.* Necesidades educativas específicas. Fundamentos psicológicos / D. Padilla & P. Sánchez. – Granada : GEU, 2007.

23. *Palmer D. S.* Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children* / D. S. Palmer. – 2001. – N 67. – P. 467–484.

24. Spain: Special needs education within the education system [Electronic resource] // Європейське агентство з питань інклюзивної освіти та особливих потреб. – 2014. – Режим доступу : <https://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>

25. TASH: Equity, Opportunity and Inclusion for People with Significant Disabilities since 1975. *Dispelling the Myths of Inclusive Education*. – 2014.

26. Temario Abierto sobre Educacion Inclusiva: Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. – Chile : UNESCO, 2004.

27. *Warnock M.* Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People / M. Warnock. – London : HMSO, 1978.

Стаття: надійшла до редколегії 18.09.2019

доопрацьована 21.09.2019

прийнята до друку 12.10.2019

FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS IN UKRAINE AND SPAIN

Olha Fert, Yuliia Baranovych

*Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA-79005*

The article highlights the main features of the inclusive educational process in Ukraine and Spain, including: the historical development of inclusive education, as one of the main factors influencing the formation of inclusive education policy, regulatory support for inclusive education, the formation of the main components of universal design in learning: accessibility, material and technical support, methodological support, readiness of human resources; awareness of student youth on inclusion issues and practical aspects of implementing an inclusive education model.

The purpose of the article is to analyze the prerequisites for the development of inclusive education in Ukraine and Spain, as well as to present the results of the study on the awareness of student youth of Ukraine and Spain in the implementation of inclusive education process.

The Spanish experts in the field of inclusion, emphasize that at present there is more noticeable progress in the country on issues related to inclusion than several years ago. The country's policy is to constantly seek justice and equality, to involve the whole society in this process and to eliminate marginalization and discrimination. There is a noticeable sensitivity to minority rights and their integration into a nation-wide society. This is not

only facilitated by the interest of parents, associations and organizations claiming their rights, but also by the much wider social movements that protect the civil rights of people with disabilities.

According to the observations of the European Research Association, the current state of training specialists in Ukraine to work in an inclusive educational environment does not satisfy public requests and needs. The majority of teachers and preschool educators experience the lack of theoretical knowledge and practical skills to work with children with special educational needs.

There is also a psychological and methodological unpreparedness of pedagogical staff, classroom leaders and subject teachers to teach a number of disciplines for children who have certain special educational needs.

In general, according to the research, the problem of education for children with special needs is important for our society. The study finds that the awareness of the population is quite high, with the vast majority of those surveyed familiar with the inclusion process. It should be noted that the majority of respondents have positive expectations about the introduction of universal design in education.

Based on the results obtained, it can be concluded that the difference in the perception of the inclusive process between Ukrainians and Spaniards is small, but the Spaniards are more positive about the situation of inclusion than Ukrainians.

Key words: inclusive educational process, universal design in learning, individual and differentiated approach to children with special educational needs.