

УДК 376-056.26(4)

DOI <https://doi.org/10.32782/inclusion-society-2022-2-6>

**Володимир Васильович ПРИСАКАР,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
викладач кафедри соціальної роботи, психології та  
соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської  
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти  
«Кам'янець-Подільський державний інститут»  
E-mail: rajakozak1916@ukr.net  
ORCID: 0000-0001-7843-9839

**Раїса Віталіївна КОЗАК,**

кандидат філологічних наук, доцент, викладач циклової комісії  
суспільно-гуманітарних та фундаментальних дисциплін,  
Відокремлений структурний підрозділ  
Кам'янець-Подільський фаховий коледж  
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти  
«Кам'янець-Подільський державний інститут»  
E-mail: rajakozak1916@ukr.net  
ORCID: 0000-0002-4779-1765

## РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ

**Вступ.** У статті розкрито процес становлення і розвитку шкільної інклюзивної освіти у Німеччині. Актуальність розвитку інклюзивних процесів показано у контексті єдиної системи європейського освітнього простору. Шляхи розвитку інклюзії та інклюзивної освіти розглядаються з урахуванням історії та особливостей соціально-політичного та адміністративно-територіального устрою країни.

**Мета статті** – аналіз особливостей розвитку шкільної інклюзивної освіти в умовах Німеччини та можливості використання конструктивних ідей німецького досвіду в галузі інклюзивної освіти в умовах України.

**Результати.** Важливе місце у публікації займає короткий огляд процесу становлення спеціальної освіти у Німеччині від початку XVIII ст. до 80-х років XX ст., коли на зміну сегрегативному підходу у системі шкільної освіти прийшов інтегративний підхід, який зумовив тісну співпрацю між загальноосвітніми і спеціальними навчальними закладами з метою організації навчання та надання педагогічної допомоги дітям-підліткам з обмеженими можливостями, навчання яких у масовій школі не може бути ефективним без спеціальної допомоги.

На основі аналізу праць вітчизняних та зарубіжних науковців авторами розкрито особливості організації навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти Німеччини, відзначені школи, які зразково організують спільне навчання дітей з особливими потребами та звичайних дітей. Для прикладу висвітлено досвід роботи школи Erika-Mann-Schulein Berlin-Wedding, яка з 1998 року розвивається як «школа для всіх дітей», та початкової школи імені А. Флемінга, яка почала навчати дітей з обмеженими можливостями 45 років тому і використовує у своїй роботі елементи методики Марії Монтесорі.

Відзначено успіхи Німеччини в упровадженні інклюзивного навчання як ефективного форми здобуття освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Заслуговує на увагу розробка теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти та система профорієнтаційної роботи для такої категорії дітей. Указано також окремі недоліки у роботі німецьких інклюзивних шкіл, зумовлені розривом між різними федеральними землями, щодо кількості дітей з особливими потребами, які відвідують загальноосвітні школи, недостатньо розвиненою інфраструктурою, не готовністю окремих педагогів тощо. У сформульованих висновках наголошено на можливості застосування окремих ідей досвіду ФРН у системі інклюзивної освіти в Україні, особливо тих, які відповідають загальноєвропейським тенденціям розвитку, та указано основні напрями подальших наукових досліджень цієї проблеми.

**Ключові слова:** інклюзія, інклюзивна освіта, спеціальні школи, інтегроване навчання, інклюзивні класи, професійний вибір, діти з особливими потребами, загальноосвітні школи.

**Volodymyr Vasylovych PRYSAKAR,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Teacher of the Department of Social Work, Psychology  
and Sociocultural Activity named after T. Sosnovska  
of Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education  
«Kamianets-Podilskyi State Institute»  
E-mail: rajakozak1916@ukr.net  
ORCID: 0000-0001-7843-9839

**Raisa Vitaliivna KOZAK,**  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Teacher of the Cycle Commission  
Socio-Humanitarian and Fundamental Disciplines,  
Separate structural subdivision «Kamianets-Podilskyi Professional College»  
of the Educational and Rehabilitation Institution of Higher Education  
«Kamyaniets-Podilskyi State Institute»  
E-mail: rajakozak1916@ukr.net  
ORCID: 0000-0002-4779-1765

## THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY

**Introduction.** *The process of formation and development of inclusive school education in Germany is revealed in the article. The relevance of inclusive processes development is shown in the context of single system of European educational environment. The ways of inclusion and inclusion education development are consider, taking into the account of history and features of socio-political and administrative-territorial system of the country.*

**Purpose** – *the analysis of the development school inclusive education features in the conditions of Germany and possibilities of the using constructive ideas of German experience in the field of inclusive education in the conditions of Ukraine.*

**Results.** *The important place in the publication has a brief overview of the process of special education formation in Germany from the beginning of the XVIII century till 80-s years of the XX century, when the segregative approach in the school education system was replaced by integrative approach, which led to close cooperation between comprehensive and special educational institutions in order to organize the learning and provide pedagogical assistance to kids-teenagers with limited educational opportunities, who in mass schools cannot be effective without special assistance.*

*Features of the learning organization for children with special educational needs in the conditions of inclusive education in Germany, schools, which exemplary organize joint learning of children with special needs and ordinary children together, were revealed on the basis of the analysis of the domestic and foreign scientific works. As the example, the work experience of Erika-Mann-Schulein Berlin-Wedding school, which is developing as “school for all children” since 1998 and the primary school named after A. Fleming, which began teaching children with limited opportunities 45 years ago and uses the elements of Maria Montessori methodology, were revealed.*

*Germany’s success in the implementation of inclusive education as the effective form of education for the children with special educational needs was noted. The development of the theoretical and methodological fundamentals of inclusive education and the carrier guidance system for this category of children deserves attention. A number of the shortcomings in the work of the inclusive schools, which are caused by the gap between different federal lands regarding the number of children with special needs, who visit comprehensive schools, insufficiently developed infrastructure, unpreparedness of separate teachers, etc. In the formulated conclusions was emphasized the possibility of applying certain ideas of FRG experience in the system of inclusive education in Ukraine, which correspond to the general European tendencies of development and main directions of further scientific research of this issue.*

**Key words:** *inclusion, inclusive education, special schools, integrated education, inclusive classes, professional choice, children with special needs, comprehensive schools.*

**Вступ.** У сучасній світовій педагогічній теорії і практиці упродовж декількох десятиліть відбувалися суттєві зміни щодо розуміння і ставлення до забезпечення осіб з особливими освітніми потребами якісною освітою. Інклюзивна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства є інноваційним процесом, в основу якого покладена ідеологія гуманізму, що виключає будь-яку дискримінацію щодо прав людини, подолання соціальної нерівності, розглядається як суспільне благо, що надає особам з особливими потребами можливість доступу до неї як соціальної цінності. Такий підхід схвалений світовим співтовариством в цілому як найбільш гуманний, ефективний і соціально значущий.

Стратегія розвитку інклюзивної освіти в Україні також є одним із головних стратегічних напрямів державної освітньої політики на сучасному етапі. Проте питання реалізації інклюзивних процесів у контексті єдиного загальноєвропейського освітнього простору залишаються достатньо гострими і дискусійними. Тому вважаємо за доцільне звернутися з метою пошуку відповідей на ці питання до аналізу проблеми інклюзивної освіти у передових зарубіжних країнах. Для прикладу розглянемо досвід Німеччини – країни з високо розвиненою економікою, сформованим громадянським суспільством і чіткою орієнтацією соціальної політики на боротьбу із дискримінацією, в тому числі і за відношенням до школярів; країни, у якій система інклюзивної освіти має тривалу історію, а її окремі концептуальні положення сьогодні можуть бути адаптовані до української вітчизняної системи освіти.

### **Аналіз дослідження і публікацій.**

Питання розвитку інклюзії та реалізації інклюзивної і соціально-психологічної практики у системі освіти Німеччини знаходимо у працях зарубіжних і вітчизняних науковців (Б. Вернер, Т. Волкова, Л. Данілова, Р. Краутхаузен, Н. Малофєєв, Д. Матіюк, Н. Назарова, Н. Камська, Т. Хенчель тощо). У своїх публікаціях німецькі дослідники Х. Бокен, К. Клемм, Ф. Нойман, Ю. Шьоєр та інші охарактеризували період упровадження шкільної інклюзивної освіти, дали їй належну оцінку, вказали на недоліки та визначили перспективи її подальшого розвитку. У цьому зв'язку заслуговують на увагу дослідження, проведені ученими Хейдельберського університету (Г. Енгін, А. Насаль, К. Хольц та ін.) у сфері визначення та діагностики особливостей і закономірностей виникнення та розвитку особливих потреб у дітей молодшого шкільного віку. Проте аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що, враховуючи особливості територіально-адміністративного устрою Німеччини, а також те, що кожна федеральна земля має свої особливості, проблема розвитку шкільної інклюзивної освіти у цій країні ще не знайшла належного повного та усебічного висвітлення у наукових доробках учених.

### **Мета та завдання статті.**

*Метою статті є аналіз особливостей розвитку шкільної інклюзивної освіти в умовах Німеччини.*

Визначена мета передбачає розв'язання таких *завдань*:

– на основі вивчення та аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців, законодавчої бази – розкрити процес реалізації права дітей з особливими потребами у Німеччині на здобуття освіти;

– окреслити можливості використання конструктивних ідей німецького досвіду в галузі інклюзивної освіти в умовах України.

### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Історія спеціальної освіти в Німеччині налічує не одне століття. Так, вже у 1718 році вийшла книга Г. Рафеля «Мистецтво вчити німих і глухих говорити». Через 60 років у Лейпцигу був відкритий інститут для глухонімих, у 1805 році в одному із князівств був прийнятий закон про обов'язкове виховання сліпих дітей, а через рік у Берліні з'явилася перша школа для сліпих. При цьому слід зазначити, що, керуючись прагматичними міркуваннями, мілітаристська Німеччина приймала гуманні і прогресивні рішення щодо виховання аномальних дітей, в той час як у державах, які проголошували ідеї гуманізму, подібні рішення ще не приймалися [5, с. 22].

На початку XIX століття ідея спільного навчання була предметом дискусій прогресивних педагогів Європи, а в Німеччині вона була успішно зреалізована. Так, на думку німецьких істориків спеціальної педагогіки, основоположник німецької сурдопедагогіки і організатор першої в Німеччині школи для дітей із порушенням слуху і мови С. Гейніке у своїх ранніх творах запропонував створювати у структурі народної школи спеціальні класи для глухих дітей, яких навчав би спеціально підготовлений учитель [10]. Незважаючи на це, ідеї С. Гейніке упродовж декількох десятиліть залишились незатребуваними, однак у першій половині XIX століття для їх реалізації уже був підготовлений сприятливий ґрунт.

У 1803 році в м. Зайтц у школі для бідняків був відкритий додатковий клас для розумово обмежених дітей. Досвід роботи цього класу був описаний учителем школи І. Вайзе, після чого його почали застосовувати в інших школах Німеччини у «класах додаткової допомоги» для дітей із розумовою відсталістю [3, с. 183].

У Баварії 1829 року була ініційована дискусія щодо можливостей реалізації обов'язкового навчання глухих дітей та способів організації такого навчання. Переважна більшість учителів відзначала, що навчання дітей з відхиленнями у розвитку (глухих, сліпих) в умовах народної школи створює для них можливість установаження контактів і вправлення у спілкуванні з навколишнім середовищем. Передбачалось, що навчання таких дітей у звичайній школі буде набагато дешевшим, ніж у спеціальній школі-інтернаті, якщо з ними буде працювати спеціально підготовлений учитель. З цією метою учительські семінарії проводили регулярні навчальні семінари для учителів масових навчальних закладів у приміщеннях шкіл для глухих дітей. За статистичними даними 1837 року, тільки за два роки (1832-1834рр.) у містах Ерфунті та Хальберштадті було підготовлено біля ста семінаристів, які могли працювати не лише у школах для бідняків, де було чимало учнів, які мали труднощі у навчанні, але й також і з глухими дітьми [7].

Стрімкий розвиток промисловості у Німеччині та інших європейських країнах, зростання потреби у кваліфікованих і освічених робітниках зумовило прийняття законів про загальнообов'язкову початкову освіту. Це зумовило збільшення кількості елементарних шкіл та переповнених класів у них. Такі умови навчання для дітей з освітніми труднощами, з розумовою відсталістю, глухих, сліпих стали несприйнятливими, тому все частіше для тих, хто не справлявся з обов'язковою програмою, відкривались додаткові класи або класи додаткової допомоги у навчанні. У період з 1880 по 1920 роки поряд із згаданими спеціальними школами були створені навчальні заклади для душевно хворих. Одночасно розвивалася мережа «спеціальних шкіл» для учнів, які відчували труднощі у навчанні і мали відхилення від норм поведінки. З 1961 року вони трансформувались у школи для слабо встигаючих учнів, школи та дітей з проблемами поведінки і школи для душевно хворих.

У кінці 60-х – початку 70-х років ХХ століття, коли вперше в історії цивілізації була проголошена рівність людей незалежно від стану їхнього здоров'я і особливостей розвитку, рівність, яка гарантувала їм право на самовизначення у відкритому розвинутому громадянському суспільстві, на зміну сегрегативному підходу у системі шкільної освіти прийшов інтегративний підхід. Вважається, що інтегративний підхід у Німеччині активно упроваджувався з 1994 року, коли Конференція міністрів освіти федеральних земель прийняла рекомендації щодо спеціальної педагогічної допомоги. У рекомендаціях зазначалося, що «... особами, які потребують спеціальної педагогічної підтримки, є діти та підлітки з обмеженими можливостями, виховання, розвиток та навчання яких у масовій школі не може бути ефективним без спеціальної допомоги» [12]. Однак, спільне навчання у звичайній школі було апробоване у Німеччині ще у 80-х роках, після чого з'ясувалося, що «інтеграція повинна служити не тільки метою, але й засобом» навчання [2, с. 69]. Це зумовило більш тісну співпрацю між загальноосвітніми і спеціальними навчальними закладами, що виявляється в обміні досвідом та взаємною інформацією, у проведенні спільних нарад, конференцій, у вирішенні питань переходу учнів з однієї школи до іншої і в ідентифікації першокласників у школі. Коли дитина досягає шкільного віку, батьки подають заяву до звичайної або спеціальної школи, де комісія визначають, чи підходить дитині цей заклад. Якщо при огляді з'ясується, що у звичайній школі немає умов навчання, які відповідають її потребам, то дитині рекомендують спеціальний навчальний заклад відповідного типу. А якщо стан здоров'я дитини дозволяє відвідувати звичайну школу, комісія висловлюється на користь інтегрованого підходу. Можлива також зміна школи у процесі навчання, якщо обрана форма не відповідає можливостям дітей. У такому випадку вирішальне слово залишається за батьками.

У Німеччині визнають, що для підвищення ефективності навчального процесу, крім зовнішніх умов його організації, необхідно залучати кваліфікований спеціальний персонал, індивідуалізувати навчання, взаємодіяти з усіма членами шкільного колективу і соціальними службами [6].

В умовах інтегративного навчання підтримка дитині надається як у школі, так і за її межами. У її розпорядженні є спеціальний педагог і лікар. Вважається, що ефективним засобом інтеграції дітей із проблемами розвитку є школа повного дня – організаційна форма, при якій освітня конференція школи передбачає гармонійно узгоджену навчально-виховну та позакласну діяльність в урочний і позаурочний час. Завдання спеціального педагога в інтеграції – допомогти учителям-предметникам, з одного боку, і дитині, з іншого: спеціальний педагог є сполучною ланкою учасників педагогічного процесу і намагається зменшити дискомфорт або труднощі у навчанні для дитини. Важливу роль в інтеграційному процесі відіграють і спеціальні педагогічні установи, як-от, спеціальні центри допомоги, які тісно співпрацюють із педагогами, у класах яких навчаються діти з обмеженими можливостями (консультування, розвиток і допомога в реалізації індивідуальних навчальних програм, створення методичних посібників, дидактичних матеріалів, спільна участь в різноманітних заходах тощо).

Незважаючи на інтеграційні процеси, відсоток учнів, які навчаються у спеціальних освітніх закладах, залишається досить високим. Якщо серед дітей із проблемами слуху майже три тисячі віднесено до масових шкіл і чотирнадцять тисяч до інтегрованих, то понад одинадцять тисяч відвідують спеціальні школи. Тому Німеччина вважається країною з найбільшою часткою спеціальних шкіл в Європі щодо загальної кількості учнів. Якщо брати



до уваги статистику, то вона не розкриває чітких тенденцій щодо скорочення кількості спеціальних шкіл. Так, у 1998 році в країні налічувалося 690 спеціальних шкіл, лише через чотири роки їх кількість скоротилася до 307, але у 2007 році зросла на 39 шкіл. При цьому кількість закладів з інтегративними формами роботи за вказаний період часу зросла майже удвічі (13,4 тисяч шкіл) [5, с. 22].

Особливе педагогічне сприяння у ФРН спрямоване на школярів із порушеннями слуху, зору, емоційного та соціального розвитку, мовлення, опорно-рухового апарату, психіки, із проблемами у навчанні, а також хворим дітям. Відповідно до цього визначається і структура спеціальної освіти: школи для сліпих, для слабозорих, для слабочуючих, для розумово відсталих, для дітей із порушенням мовлення, для дітей із поведінковими проблемами, для дітей із порушенням опорно-рухового апарату тощо. Зазвичай, це школи продовженого дня або школи-інтернати. Окрім загальноосвітніх предметів до розкладу включають спеціальні педагогічні заходи, у зв'язку з чим термін навчання для цієї категорії школярів продовжується ще на один рік. Зміст, цілі і завдання навчання та виховання у спеціальних закладах, за винятком навчальних закладів для психічно хворих дітей, відповідають масовій школі.

У кінці 90-х років ХХ століття у Німеччині відбувався процес трансформації інтеграції в інклюзію. Відмінність інклюзії від інтеграції полягає у тому, що «... в концепції інтеграції суспільство поділяється на нормативно типових осіб та осіб з інвалідністю. У концепції інклюзії суспільство гетерогенне, тому інклюзія підтримує і допомагає особам із інвалідністю жити і розвиватися на основі їхніх можливостей, створюючи для допомоги їм комфортні умови і середовище, в тому числі і психологічні умови [1, с. 41].

У 2009 році Німеччина ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб із інвалідністю, після цього усі федеральні землі країни ухвалили закон, за яким кожна школа має бути інклюзивною. Цим самим у країні було сформовано законодавчу базу. В основному законі (Grundgesetz, Art 13), у дванадцятій книзі соціального кодексу (Sozialgesetzbuch XII-Sozialhilfe) зазначається право дітей з особливими потребами на освіту та навчання відповідно до їх потреб. Зокрема, у вступі до статті 3 указано: «Ніхто не повинен зазнавати дискримінації через свої обмежені можливості. [9].

Рівні можливості цієї категорії людей гарантовані розробкою низки законодавчих основ медичної та професійної реабілітації. Їх зміст відображає дотримання правил для людей з обмеженими можливостями та людей, які мають ризик виключення. Крім цього у цих документах окреслені спеціальні правила, які забезпечують участь людей з особливими потребами у здобутті освіти. Законодавчі рекомендації стосуються усіх учнів з особливими потребами, незалежно від того, чи вони отримують підтримку у загальноосвітній школі, чи у спеціальній школі для дітей, які відстають у розвитку, та дітей-інвалідів. До основних рекомендацій були розроблені додаткові, які приділяють значну увагу розвитку зору, слуху, мовлення. Також великого значення надається фізичному розвитку, руховій активності дітей, їхньому емоційному та соціальному розвитку.

У 2009 році комісія ЮНЕСКО та Фонд Бертельсман (Bertelsman) відзначили німецькі школи, які зразково організують спільне навчання дітей з особливими потребами та звичайних дітей. Прикладом такої організації може слугувати досвід роботи школи Erika-Mann-Schulein Berlin-Wedding, яка з 1998 року розвивається як «школа для усіх дітей» [10]. Основним напрямом діяльності цієї школи стала інклюзивна освіта. На той час у ній навчалося 600 школярів, 8% яких потребували особливого педагогічного підходу. Усі вони тепер навчаються разом та отримують індивідуальну підтримку.

У школі навчаються як діти з особливими потребами, так і обдаровані діти, як діти із забезпечених родин, так і ті, чий батьки є безробітними. На основі регулярного аналізу здібностей для успішного навчання для кожної дитини у перші чотири роки навчання розробляється індивідуальний навчальний план. На початку навчального року всі батьки отримують вимоги відносно того, що діти повинні знати на кінець навчального року. Крім того, «школа надає батькам підтримку у тому, щоб вони стали партнерами для своїх дітей у навчанні. У ході організації інтегрованого навчального процесу учні першого та другого класів часто навчаються разом. Особливістю цієї школи є широке залучення учнів до постановки театральних вистав, що сприяє виявленню та розвитку у них творчих здібностей і таланту. Завдяки театральним

виставам діти, на думку вчителів школи, мають можливість розкрити різні грані свого таланту та здобувають цінний досвід самопрезентації. А ще тижневий традиційний театральний урок сприяє не лише розвиткові у дітей мовної компетенції та соціальної взаємодії, але й дає їм змогу отримати перше визнання та повірити у себе.

З метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу школа активно співпрацює із Союзом захисту дітей та з різними позашкільними партнерами. Варто також відзначити, що після закінчення початкової школи діти з особливими освітніми потребами мають можливість продовжувати навчання у різних типах загальноосвітніх навчальних закладах [11].

На нашу думку, заслуговує на увагу і досвід роботи початкової школи імені А. Флемінга в Берліні: першої загальноосвітньої школи, яка почала навчати дітей з обмеженими можливостями 45 років тому. У своїй роботі вчителі школи використовують елементи педагогічної системи Марії Монтесорі. За методикою М. Монтесорі організація освітнього середовища планується і відбувається спільно із педагогами, спеціалістами і вихователями за участю батьків у процесі спостереження за потребами, особливостями розвитку, самостійними діями та інтересами дітей. Середовище вибудовується також у відповідності із зоною найближчого розвитку дитини, що вимагає від дорослих навичок спостереження за процесом її розвитку.

Необхідна умова розвитку дітей за цією методикою – взаємодія з іншими дітьми у мікрогрупах, що сприяє формуванню у них соціальних навичок спілкування і взаємодії. Учителі вибудовують взаємодію дітей в мікрогрупах через організацію ігрової, проєктної та дослідницької діяльності. З цією метою вони використовують додаткові розвивальні програми (програми занять у керамічній і столярній майстернях, з організації проєктної діяльності, фізичного виховання, когнітивного, музичного розвитку тощо). У свою чергу діти, виконуючи у мікрогрупах спільні завдання, навчаються спілкуватися, взаємодіяти один з одним. При цьому у них формуються навички щодо узгодження своїх дій, відшукування спільних рішень, розв'язання конфліктів. Помічаючи різницю в інтересах, здібностях і навичках один в одного, діти навчаються з допомогою учителя (вихователя) враховувати їх у процесі взаємодії. Рівнорівневі завдання дають змогу кожному учневі виконувати їх у відповідності з темпом розвитку. Перед педагогічним колективом ставиться завдання: так зреалізувати потенційні можливості дитини, щоб компенсувати її порушення. У центрі уваги вихователів – потреби і життєві ресурси кожної дитини, що знаходить свою реалізацію у повсякденному житті, в іграх, у проєктній діяльності і у просторовій. Мета, яку ставить перед собою педагогічний колектив школи – вибудовувати комунікацію таким чином, щоб оточення адаптувалось до дитини з особливостями у розвитку, а не дитина пристосовувалася до середовища. Після 2009 року школи, у яких упроваджувалася система інклюзивної освіти, мали можливість вивчати і впроваджувати у свою практику досвід роботи школи імені А. Флемінга.

У 2015 році на спільній конференції міністри освіти та культури німецьких земель підготували загальну «Рекомендацію для педагогів з охоплення різноманітності». У документі наголошується, що кожна школа має скоординувати навчальну програму відповідно до принципів інклюзивної освіти, а саме: виділяти більше навчальних годин на практичні заняття, розробити нові формати оцінювання компетентності; посилювати підготовку вчителів і заохочувати їх до обміну досвідом. Форми навчання дитини обирають батьки після того, як отримують рекомендації від шкільного лікаря. У складних випадках необхідно отримати рекомендації від шкільного психологічного центру, інших спеціалістів. Вибір форми навчання можливий у будь-який час [8, с. 38]. Нерідко дитина з особливими освітніми потребами спочатку відвідує загальну початкову школу, а потім у середніх класах переходить до спеціальної. Цей перехід відбувається не лише через труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, але передусім тому, що у середній ланці через труднощі у налагодженні міжособистісних стосунків дитина не знаходить собі товаришів.

Загалом, згідно з даними Bertelsmann Foundation, у Німеччині станом на 2015 рік 31,4% дітей з особливими освітніми потребами відвідували звичайні школи. Для порівняння, у 2008-2009 роках до звичайних шкіл ходили 18,4% таких дітей. У 2016-2017 навчальному році загальна кількість школярів з 1-го до 10-го класу становила 7,33 мільйона. З них 523,81 тисячі – це діти з особливими освітніми потребами. 318 тисяч школярів відвідували спеціалізовані школи, а 205,81 – загальноосвітні школи [4]. В інклюзивних класах, як правило, навча-

ється не більше 25 учнів, з яких 3-4 дитини мають легкі порушення розвитку (порушення зору, слуху, синдром Дауна) і хоча б одна дитина зі складними порушеннями розвитку. Тривалість уроку складає 1,5 години, проте кожні 10-20 хвилин відбувається зміна виду діяльності. Класні кімнати мають зони для відпочинку учнів, а навчальний процес в інклюзивному класі, крім вчителя, забезпечує помічник вчителя і, за потреби, – педагог для супроводу.

Важливим аспектом у системі інклюзивної освіти Німеччини є профорієнтаційна робота серед учнів з особливими потребами. При кожній школі є шкільна кар'єрна рада, яка не лише допомагає у визначенні з навчальними предметами, але й консультує, коли постає питання вибору професії. Вибір професії залежить від можливостей самого учня. Якщо він у подальшому здатний працювати, то для реалізації його можливостей існують різні програми дуальної освіти, підготовки кваліфікованих кадрів у системі професійної освіти. В залежності від здібностей і можливостей, тобто, наприклад, за відсутності верхньої кінцівки не рекомендують професію механіка, а пропонують іншу спеціальність. Якщо учень здібний і виявляє бажання продовжити навчання, йому рекомендують вступити до університету. Якщо випускнику школи потрібен тьютор-транспорт, то після проходження усіх формальностей за допомогою медичної і соціальної служб йому організують комфортне життєзабезпечення. У Німеччині кожна компанія, яка нараховує у своєму штаті більше двадцяти співробітників, зобов'язана приймати до себе на роботу людину з обмеженими можливостями і створити для нього комфортні робочі умови і доступне середовище.

Таким чином, серед європейських країн Німеччина посідає чільне місце у впровадженні ідей інтегративного та інклюзивного навчання, оскільки однією з перших визнала інтегроване та інклюзивне навчання найприйнятнішою формою здобуття освіти для дітей з обмеженими можливостями. За два останні десятиліття кількість дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах зросла приблизно з 12% до 39,2%. Коефіцієнт фінансування інклюзивних шкіл майже не змінився.

В інклюзивних школах розроблені та впроваджені відповідні концепції навчання, спрямовані на надання індивідуальної підтримки усім учням. Результати дослідження показали, що діти з обмеженими можливостями в інклюзивному середовищі досягають кращих результатів, менше стигматизуються, розвивають позитивну самооцінку, вступають до вищих навчальних закладів після закінчення навчання і мають гарні можливості на первинному ринку праці.

Багатьох учителів і батьків хвилювало питання: чи зумовить інклюзивна освіта «зрівнялівку»? Робота в інклюзивних школах зумисне орієнтована на визнання різноманітності та індивідуальності. Ніхто не має бути «рівним» з іншими, щоб відноситися до їхньої групи.

У школах інклюзивної освіти сформувалися невеликі класи, у них працює більше спеціалістів, ніж у звичайному класі, створені мультидисциплінарні команди, що дає учителям можливість приділяти більше часу кожному учневі. Тому досвідчені педагоги вважають, що робота в інклюзивних школах приносить більше задоволення і менше стресу.

Водночас аналіз засвідчує, що у системі шкільної інклюзивної освіти Німеччини поряд із досягненнями має місце і ряд невирішених проблем, як-от:

1. Суттєвий розрив між різними федеральними землями щодо кількості дітей з особливими освітніми потребами, які відвідують загальноосвітні школи. Наприклад, в автономних містах Гамбург, Бремен і в землі Бранденбург 59,1% таких дітей навчаються у початкових школах, а 54,5% – у старшій школі. А в таких землях, як Гессен і Нижня Саксонія, кількість дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх школах становить менше 24%. Основними гальмувальними факторами є недостатньо розвинена інфраструктура, нестача корекційних педагогів і неготовність окремих учителів до такої роботи [4].

2. Якщо в інших європейських країнах інтенсивно розвивалась система інклюзивної освіти, то у Німеччині продовжували розширювати мережу спеціальних шкіл. Після вступу в дію Конвенції ООН про права інвалідів у 2009 році повинна була відбутися активна зміна напряму освітньої політики в усіх федеральних землях, але цей процес на окремих територіях країни відбувався повільно.

3. Має місце скептичне ставлення окремих учителів до створення інклюзивних шкіл та небажання у них працювати; небажання учителів спеціалізованих і корекційних шкіл переходити на роботу в інклюзивні класи. Такий скептицизм є вираженням невігластва і відсутності



уявлення щодо специфіки інклюзивної освіти і передбачає, насамперед, необхідність підвищення рівня професійної компетентності для таких учителів, ознайомлення із особливостями роботи шкіл, які досягли успіхів у процесі спільного навчання дітей та обмін досвідом, що дасть їм імпульс для роздумів.

4. Досить поширеною є думка серед частини учителів і батьків про те, що діти з обмеженими можливостями повинні бути відокремлені від решти дітей в інклюзивній школі, а для досягнення високих результатів у процесі інклюзивного навчання їм потрібно якомога більше дорослих. Проте прихильники такої думки не усвідомлюють того, що у процесі спілкування діти вчать один в одного, обмінюються досвідом, а це, у свою чергу сприяє їхньому розвитку.

5. Серед деяких батьків існує думка, що в інклюзивній школі діти без інвалідності знаходяться у невідповідному становищі і відчують дискомфорт в ході навчального процесу на уроках, труднощі у навчанні. Проте наукові дослідження довели, що такі учні досягають позитивних результатів в умовах організованого інклюзивного освітнього середовища.

**Висновки і пропозиції.** Отож, у Німеччині в процесі історичного розвитку сформувалась система шкільної інклюзивної освіти, яка в цілому відповідає загальноєвропейським тенденціям розвитку: інтеграція спеціальної та інклюзивної освіти, розробка теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти, утвердження освітніх прав осіб з проблемами у розвитку, усвідомлення і прийняття відповідальності з боку держави і суспільства за побудову освітньої та життєвої кар'єри для дітей з обмеженими можливостями, посилення співпраці та взаємодії суб'єктів освітньої системи – інклюзивної та спеціальної, організація навчально-виховної роботи в інклюзивних класах за індивідуального та діяльнісного підходів.

Німеччина не може просто слугувати прикладом для наслідування освітою в Україні щодо реалізації інтеграційного підходу: її приклад повинен, насамперед, орієнтувати нас на вивчення помилок і проблем, з якими стикається держава при переході до інклюзивної освіти. У Німеччині існує протиріччя між реальним поліпшенням освітніх можливостей для дітей шляхом інтеграції, з одного боку, і обмеженими можливостями учнів спеціальних шкіл, – з іншого. Незважаючи на тенденцію інтеграції, частка учнів у спеціальних школах залишається високою.

Важливою проблемою є низька готовність учителів масової школи до роботи з учнями, які потребують особливої допомоги. Лише в декількох закладах освіти освітня програма педагогічних спеціальностей включає таку підготовку. В основному проблема вирішується за допомогою курсів підвищення кваліфікації нинішніх педагогів, що спрямовані на їхню підготовку до роботи з дітьми даної соціальної категорії.

Оцінюючи сучасний стан розвитку інклюзивної освіти в Україні, переконуємося, що вивчення досвіду ФРН дозволяє побачити її позитивні сторони, уникнути помилок інклюзивної практики, а також висновкувати щодо загальних тенденцій розвитку процесу надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами за рубежом. Тому перспективними, на наш погляд, можуть бути дослідження проблеми інтеграції та інклюзивного навчання в окремих федеральних землях Німеччини, питання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, особливості інклюзивної практики у дошкільних закладах тощо.

#### Література:

1. Волкова Т.В., Хенчель Т. Шляхи реалізації інклюзії. Приклади інклюзивної і соціально-психологічної практики у системі освіти Німеччини. *Сучасна дошкільна освіта*. 2020. № 2(98). С. 38–50.
2. Гілленбранд К. Корекційна педагогіка. Навчання важких школярів. Переклад з німецької Н.А. Горлової. Москва: Академія, 2005. 428 с.
3. Замський Х.С. Історія олігофренопедагогіки. Москва: Педагогіка, 1980. 378 с.
4. Головіна О. Інклюзивна освіта. Досвід Німеччини. URL: <https://nus.org.ua/articles/inklyuzyvna-osvita-dosvid-nimechchynu/> (дата звернення 20.04.2022).
5. Данілова Л.Н., Пронічева Н.В. Проблема інклюзивної освіти у Федеративній Республіці Німеччини. *The Newman in Foreign Policy*. 2017. № 37(81). С. 21-23. URL: <https://readera.org/problema-inkluzivnogo-obrazovanija-v-federativnoj-respublike-germanija-14112617> (дата звернення 14.03.2022).
6. Мюллер-Колленберг Х. Інтегрована освіта в Німеччині: аргументи «за» і «проти». *Вісник психосоціальної і корекційно-реабілітаційної роботи*. 2011. № 1. С. 50-51.
7. Назарова Н.М. Інклюзивне навчання: історична динаміка і перспективи. URL: <http://www.mgpru.ru> (дата звернення 20.12.2021).



8. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта. Навчальний посібник. Київ: ТОВ Агентство. Україна, 2019. 300 с.
9. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art. 3. URL: [https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art\\_3.html](https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html) (дата звернення 05.04.2022).
10. Erika-Mann-Grundschule. URL: <http://www.erika-mann-grundschule.com> (дата звернення 23.02.2022).
11. Ellqer-Ruttqardt S.L. Geschichte der Sonderpädagogik. Reinhardt, 2008]. URL: <https://enciklopedija.lv/skirkklis/1332-speci%C4%81%C4%81-pedago%C4%A3ija> (дата звернення 20.04.2022).
12. Empden Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: KMK 1994. URL: <https://www.google.com/search?q=1.+Empden+Schulen+der+Bundesrepublik+Deutschland.+%E2%80%93+Bonn> (дата звернення 12.06.2022).

#### References:

1. Volkova, T.V., Khenchel, T. (2020). *Shlakhy realizatsii inklizui* [in Ukrainian].
2. Hillenbrand K. (2005). *Korektsiina pedagogika* [in Nimechchyna].
3. Zamskui Kh.S. (1980). *Istoriia oligofrenopedagogika*. Moskva: Pedagogika [in Russia].
4. Holovina O. *Inklizivna osvita. Dosvid Nimechchyny*. URL: <https://nus.org.ua/articles/inklyuzyvna-osvita-dosvid-nimechchyny/> [in Ukrainian].
5. Danilova L.N., Pronicheva N.V. (2017). *Problema inklizivnoi osvity u Federatyvni Respublitsi Nimechchyni*. URL: <https://readera.org/problema-inkluzivnogo-obrazovanija-v-federativnoj-respublike-germanija-14112617> [in Ukrainian].
6. Miuller-Kolenberg Kh. (2011). *Intehrovana osvita v Nimechchyni*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Nazarova N.M. *Inklizivne navchannia: istorychna dynamika i perspektyvy*. URL: <http://www.mgpu.ru> [in Ukrainian].
8. Poroshenko M.A. (2019). *Inklizivna osvity*. Kyiv: TOV Ahentstvo. Ukrainian. [in Ukrainian].
9. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art. 3. URL: [https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art\\_3.html](https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html) [in Nimechchyna].
10. Erika-Mann-Grundschule. URL: <http://www.erika-mann-grundschule.com> [in Nimechchyna].
11. Ellqer-Ruttqardt S.L. Geschichte der Sonderpädagogik. Reinhardt, 2008]. URL: <https://enciklopedija.lv/skirkklis/1332-speci%C4%81%C4%81-pedago%C4%A3ija> [in Ukrainian].
12. Empden Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: KMK 1994. URL: <https://www.google.com/search?q=1.+Empden+Schulen+der+Bundesrepublik+Deutschland.+%E2%80%93+Bonn> [in Nimechchyna].