



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376 043.86(71)

ЕВОЛЮЦІЯ СИСТЕМИ СУПРОВОДУ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ДОСВІД КАНАДИ

Бондар Т.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Черкаський державний технологічний університет

Наукова розвідка представляє особливості «каскадної моделі» як системи організації супроводу учнів з особливими освітніми потребами у Канаді. Схарактеризовано різноманітність підходів до використання термінів і сутність моделей супроводу учнів з особливими освітніми потребами. Виокремлено проблеми, що ускладнюють реалізацію зазначених моделей надання спеціальних освітніх послуг у загальноосвітньому середовищі.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, каскадна модель, модель континууму послуг, модель діапазону послуг, модель надання супроводу, модель координації надання послуг дітям і молоді, учні з особливими освітніми потребами, спеціальна освіта.*

Научное исследование представляет особенности «каскадной модели» как системы организации сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в Канаде. Охарактеризовано разнообразие подходов к использованию терминов и сущность моделей сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями. Выделены проблемы, затрудняющие реализацию указанных моделей предоставления специальных образовательных услуг в общеобразовательной среде.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, каскадная модель, модель континуума услуг, модель диапазона услуг, модель предоставления сопровождения, модель координации предоставления услуг детям и молодежи, учащиеся с особыми образовательными потребностями, специальное образование.*

Bondar T.I. THE EVOLUTION IN THE SUPPORT SYSTEM FOR SPECIAL NEEDS STUDENTS IN CANADA

The research paper presents the features of the «cascade model» as a system that provides support to students with special educational needs in Canada. The variety in the use of terms is presented and the nature of special services delivery models is described. The problems that hamper the implementation of the service delivery models in the general educational environment are determined.

Key words: *inclusive education, Cascade Model, Continuum Model, Range of Services Model, Service delivery Model, Model for Coordination of Services to Children and Youth, students with special educational needs, special education.*

Постановка проблеми. У державній освітній і законодавчій політиці Канади відбулися суттєві зміни у галузі розвитку інклюзивної освіти з часу дискримінаційного (із позиції забезпечення прав людини) рішення Верховного суду 1996 р. Ухваливши рішення у справі Ітон проти відділу освіти графства Брант («Eaton v. Brant County Board of Education», 1996 р.), Верховний Суд Канади визнав, що учні з інвалідністю можуть бути вилучені із середовища загальноосвітньої школи, попри бажання батьків. Нині законодавчо регламентована інклюзія всіх учнів у загальноосвітньому середовищі у багатьох провінціях і територіях Канади. На думку екс-міністра освіти Канади Дж. Карра (J. Carr), забезпечення необхідного додаткового супроводу учням з особливими освітніми потребами (далі – учні з ООП) і необхідної допомоги учите-

лям є вагомими чинниками реформування традиційного освітнього середовища у напрямі реалізації інклюзивних цінностей. Еволюціонуючи під впливом міжнародних ініціатив реформування освітнього простору, що акцентують увагу на формуванні справедливого, доброзичливого освітнього середовища, система спеціального супроводу, або спеціальна освіта, переосмислює підходи, удосконалює методи, що вможливує ефективне забезпечення індивідуальних освітніх потреб усіх учнів з ООП [1].

На тлі розвитку інклюзивної освіти спеціальна освіта як система надання супроводу учням з ООП перебуває на другому плані стосовно інклюзивної освіти. Законодавство Канади щодо пріоритетності розміщення учнів з ООП у загальноосвітньому середовищі поступово об'єднує раніше відокремлені системи (загальну і спеціаль-



ну) у фізичному просторі загальноосвітньої школи для ефективного забезпечення освітніх потреб усіх учнів. Спеціальна освіта поступово відмовляється від традиційних практик, наприклад, від діагностування, категоризації, ярликування, процедури розміщення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні існує певний теоретико-науковий доробок із різних аспектів забезпечення супроводу учнів з особливими освітніми потребами у Канаді. Питання еволюції системи забезпечення особливих потреб учнів у Канаді студіювали А. Артільс (A. Artiles), Г. Банч, Ш. Беннетт (S. Bennett), Р. Макміллан (R. Macmillan), Дж. Сала (J. Sala), В. Тіммонз (V. Timmons), А. Томпсон (A. Thompson), Д. Філпott (D. Philpott), К. Уеббер (K. Webber), М. Уінзер (M. Winzer).

Постановка завдання. Мета наукової розвідки – окреслення особливостей системи супроводу учнів з ООП у системі освіти Канади та виокремлення чинників, що вможливають надання ефективного супроводу учням з ООП.

Виклад основного матеріалу. Попри спрямованість державної освітньої політики Канади на комплексний підхід до забезпечення особливих потреб учнів, науковці констатують наявність розриву між загальною політикою, теоретичним підґрунтям і практичною реалізацією інклюзивних принципів [2, с. 3]. Як зазначає М. Уінзер, для учнів з ООП забезпечення всіх індивідуальних потреб є недосяжним у системі інклюзивної освіти [3, с. 32]. Визнаючи право людей з особливими потребами на гідне місце у суспільстві і школі, система освіти ще не знайшла універсального рішення щодо подолання відмінностей без створення соціального вакууму для «виняткових» учнів.

Однією з причин вважають недостатній рівень розуміння педагогами філософії інклюзії та інклюзивної політики, що регулює імплементацію інклюзії, зокрема системи надання супроводу. Відсутність необхідної професійної підготовки педагогічного колективу до надання спеціальних послуг унеможливує задоволення освітніх потреб учнів [4]. Одним із доказів неналежної уваги до проблеми надання спеціальних послуг є відсутність на національному рівні останніх даних про динаміку забезпечення учнів з особливими потребами спеціальними послугами.

За даними опитування «PALS» від 2006 р., кожна 4 дитина, або 70 600 осіб з ООП віком від 5 до 14 років отримувала певні спеціальні послуги протягом 2005–2006

навчального року, що становить близько 2% від усіх дітей Канади цієї вікової групи. З них 62,4% перебували у спеціальному класі неповний день, решта навчалася у спеціальному класі повний день. Майже половина дітей (49,1%), які навчалися у спеціальному класі повний день, перебували у спеціальній школі [5]. Станом на 2012 р., понад 40% учнів з інтелектуальними порушеннями залишаються у відокремленому освітньому середовищі [6]. За інформацією громадської організації «Люди за освіту», що протягом останніх 15 років проводить щорічні опитування, серед 22% (1108) усіх державних шкіл провінції Онтаріо 18%, або майже кожен п'ятий учень початкової школи, отримує супровід спеціальної освіти, на відміну від 10–11% у 2000 р.; кожен четвертий учень середньої школи здобуває спеціальну освіту, що на 14% більше у порівнянні з 2000 роком; відношення кількості учнів з ООП до вчителів у початковій школі становить 36:1, на протигагу 22:1 у 2000 р.; відношення кількості учнів з ООП до вчителів у середній школі дорівнює 69:1 (48:1 – у 2000 р.). Зафіксовано тенденцію до зростання кількості дітей, які отримують спеціальні освітні послуги у загальноосвітньому середовищі, та до збільшення проблем у галузі надання додаткового супроводу учням з ООП [7].

Попри необхідність організації спеціальної освіти для учнів з ООП, у загальноосвітньому середовищі державних шкіл Канади згідно з чинним законодавством у сфері інклюзивної освіти вимога не реалізована. Одна з причин гальмування залучення учнів з ООП до загальноосвітнього середовища – законодавча колізія між вимогою закону щодо освіти учнів з ООП та повноваженнями директора. Керівники школи юридично відповідальні за те, щоб не допускати до школи учнів, чия присутність, на їхню думку, негативно впливає на фізичне або на моральне благополуччя інших учнів. У звіті громадської організації зазначено, що директори іноді звертаються до учнів з ООП із проханням залишитися вдома, тому що необхідний супровід тимчасово недоступний. Учні можуть попросити залишити школу на більшість дня або на весь день, якщо неможливо надати необхідну допомогу чи подбати про їхню безпеку. Обмеження також стосуються роботи психолого-педагогічної комісії школи, що має право на розгляд не більше ніж трьох справ учнів з ООП щорічно [8].

У деяких провінціях/ на територіях Канади батькам забезпечують 100% відшкодування витрат на навчання дітей у приватних спеціальних школах для дітей з ООП



(фізичними, психічними, поведінковими, комунікативними порушеннями, а також у разі обдарованості) [9]. Попри названі труднощі, Канада поступово рухається від інтеграції до інклюзії.

Супровід учнів з особливими потребами у системі освіти Канади базований на каскадній моделі («cascade model»), що забезпечує континуум освітніх послуг у загальноосвітньому середовищі. Для отримання необхідного супроводу необхідно зареєструвати дитину з ООП у загальноосвітній школі. Процес реєстрації унормований певними правилами та державною політикою кожної провінції й території. Закон про освіту, що регламентує розвиток освіти у більшості провінцій і територій, обґрунтовує освітню політику юрисдикції щодо ООП. Оскільки шкільні ради покликані забезпечувати виконання індивідуального навчального плану учня з ООП у загальноосвітньому навчальному закладі, необхідно попередньо повідомити шкільну раду про особливі потреби дитини. Особливі освітні потреби фінансує вповноважений орган освіти на вимогу школи.

Каскадну модель для надання супроводу учням з ООП, що успішно використовують у системі інклюзивної освіти Канади, розробив американський дослідник, психолог Університету Міннесоти у Міннеаполісі М. Рейнольдс (M. Reynolds), удосконаливши пірамідальну систему надання спеціальних послуг (індивідуальне навчання у домашніх умовах, послуги у спеціальних інтернатних закладах), що існувала до 60 років минулого століття. Каскадна, або пірамідальна, модель передбачає надання континууму послуг учням з особливими потребами, починаючи з розміщення учнів з особливими освітніми потребами у звичайному класі й закінчуючи наданням послуг у спеціалізованому лікувальному закладі. Каскадну модель адаптовано для використання педагогами Канади під час планування навчальних програм для учнів з особливими потребами [10, с. 5–6].

Сутність каскадної моделі полягає у тому, що основою піраміди є загальноосвітній клас («regular classroom»), де потреби учнів задовольняють без спеціального планування. На рівні 2 (угору по піраміді) учні з ООП навчаються у звичайному класі, що супроводжуване наданням індивідуальних консультацій із поліпшення навчальних результатів учнів з інвалідністю («regular classroom with consultation»). На рівні 3 надають додаткове навчання й фахову допомогу («supplementary teaching or treatment»), що вимагає більшого втручання фахівців, наприклад, логопеда, який

працює з невеликими групами дітей протягом короткого періоду щодня або кілька разів на тиждень; консультування дітей із порушеннями слуху чи зору. На рівні 4 перебування у загальному класі комбінують із послугами ресурсного кабінету («regular class room + resource room service»), що доцільно для учнів, які мають проблеми із зором та зазнають труднощів у читанні. Перебуваючи у загальноосвітніх класах, учні отримують додаткову допомогу у ресурсному кабінеті, згідно з розкладом занять і відповідно до особливих потреб. Наприклад, учень зі слабким зором або незрячий учень навчаються у звичайному класі зі здоровими однолітками, а у ресурсному кабінеті додатково вивчає шрифт Брайля, орієнтацію у просторі, уміння друкувати. До послуг учня ресурсний кабінет забезпечений необхідним обладнанням і матеріалами; до штату введено спеціально навчених педагогів, які ретельно координують навчання учня з особливими потребами у загальному класі. На рівнях 5, 6, 7 передбачено навчання учнів з інвалідністю протягом неповного дня у спеціальному класі («the part-time special class»), або повного дня у спеціальному класі («the full-time special class»), або навчання у відокремленій спеціальній школі («the special day school»), що відрефлектовує інтенсифікацію надання спеціальних послуг. Ближче до вершини піраміди розміщено рівень 8 – спеціалізована школа-інтернат («residential school»), що передбачає проживання дитини в установі. Рівень 9 – школа-лікарня («hospital school») і рівень 10 – «лікарні й лікувальні центри» («hospitals and treatment centers»), які надають лікування, захист або допомогу, що контрастує з освітнім акцентом на попередніх рівнях [11, с. 367–368].

З 60-х років ХХ ст. каскадну модель М. Рейнольдса почали широко використовувати для надання спеціальних послуг учням з особливими потребами у провінції Ньюфаундленд і Лабрадор. Проте у багатьох випадках учнів з особливими потребами розміщували на рівень 2 та вище, обмежуючи соціальні контакти учнів, які мають особливі освітні потреби, з однолітками [10, с. 6]. Ухвалення «Хартії прав і свобод» у 1982 р., що декларувала сегрегацію на основі психічної й фізичної інвалідності порушенням прав людини, спричинило дискусію громади стосовно трактування терміну «найменш обмежувальне середовище» (ЦП 94 142, США). Асоціація спільноти Канади («The Canadian Association for Community Living») лобіювала заборону каскадної моделі, а прибічники Міжнародної ради з питань особливих дітей («The International Council for



Exceptional Children») й Асоціація Канади, що опікується дітьми, які мають труднощі у навчанні («The Learning Disability Association of Canada»), обстоювали надання можливості розміщувати учнів з особливими потребами на ґрунті індивідуальних потреб, з огляду на найкращі інтереси дитини.

У 1970 роках Е. Діно (E. Deno) розробив «каскад Діно», що пропонував діапазон спеціальних освітніх послуг для учнів з особливими потребами. На відміну від піраміди М. Рейнольдса, графічно піраміда Діно звужувалася донизу й поділялася на 7 рівнів: перший рівень ідентичний до моделі Рейнольдса, другий рівень об'єднав рівень 2 і рівень 3 моделі М. Рейнольдса, рівень 3 ідентичний до рівня 4 моделі Рейнольдса, рівень 4 відповідає рівню 5 і 6 моделі М. Рейнольдса, рівень 5 – рівню 7 (навчання у спеціальній школі), рівень 6 відмінний від моделі М. Рейнольдса та передбачає перебування вдома, сьомий рівень відповідає рівням 8, 9, 10 моделі М. Рейнольдса [12].

Зафіксовано різноманітність підходів до використання термінів на позначення явища «каскадна модель». Науковець Г. Банч виокремлює три дефініції: «каскадна модель» («Cascade Model»), модель континууму послуг («Continuum Model»), модель діапазону послуг («Range of Services Model»). Попри варіації у термінології, 38% респондентів у проекті Г. Банча асоціюють модель зі спеціальною освітою, 45% ідентифікують з інклюзивною моделлю освіти й 17% респондентів зараховують термін до обох систем – інклюзивної і спеціальної [13, с. 14].

У 1986 р. каскадну модель відображено у «Положенні про спеціальну політику у галузі освіти» («The Special Education Policy Manual») провінції Ньюфаундленд і Лабрадор. Запропоновану модель відзначили премією Девіда Трегерна (A. David Treherne) у галузі спеціальної освіти. Невдоліком моделі вважають необхідність загальної медичної діагностики, що акцентує класифікацію «інвалідності» для отримання спеціальних послуг. Департамент освіти також запропонував власні діагностичні критерії, що вможлилювали розширення надання послуг. У такий спосіб уведено категорію «психічні/поведінкові розлади», розділено категорії «труднощі у навчанні» і «фізична інвалідність» на легку й тяжку форми, що суперечило офіційним медичним нормам [2, с. 7–8].

У 1998 р. на основі каскадної моделі М. Рейнольдса й адаптованої моделі 1986 р. у провінції Ньюфаундленд і Лабрадор розроблено «модель координації надання послуг дітям і молоді» («Model for Coordination

of Services to Children and Youth»), яку описано у рекомендаціях щодо організації інклюзивного середовища для старшої школи провінції «Pathways to Programming and Graduation: A Handbook for Teachers and Administrators» [14, с. 28]. На відміну від 10-рівневої моделі М. Рейнольдса, для учнів з особливими потребами запропоновано п'ять типів навчальної програми («pathways»). Аналогічно до моделі М. Рейнольдса, рівень 1 («pathway») передбачає навчання учня за загальною програмою без підтримки, проте вершину піраміди – рівень 5 – утворює альтернативне планування для задоволення індивідуальних потреб учнів. Рівень 2 доповнює загальну навчальну програму необхідними пристосуваннями для навчання й оцінювання відповідно до виняткових потреб кожного учня; рівень 3 пропонує модифіковану або адаптовану навчальну програму, зорієнтовану на індивідуальні потреби учня; рівень 4 комбінує основну навчальну програму з індивідуально розробленою навчальною програмою, що вможлилює задоволення потреб кожного учня; рівень 5 представляє повністю альтернативну навчальну програму для задоволення особливих потреб учня.

У 1997 році міністри освіти, охорони здоров'я й соціального забезпечення та юстиції провінцій і територій Канади підписали міжміністерський протокол («The Inter-Ministerial Protocols for the Provision of Support Services to Children and Youth») для сприяння підтримці учнів з особливими потребами та молоді. Серед ключових компонентів моделі координації послуг дітям і молоді («The Model for the Coordination of Services to Children and Youth») виокремлено: складання індивідуального «профілю» кожного учня; згода на обмін інформацією між державними відомствами; посилення ролі батьків й учнів на всіх етапах процесу; упровадження індивідуальних планів підтримки («Individual Support Service Plans» – ISSPs); створення служби управління інтегрованими послугами провінції («Provincial Integrated Services Management Team») та організація шести регіональних груп управління інтегрованими послугами провінції («Regional Integrated Services Management Teams»). Кожна з регіональних груп складалася з представників департаментів освіти, охорони здоров'я, юстиції, зайнятості. Новоствореним відділам доручено відповідальність за забезпечення ефективного реалізації моделі координації послуг для дітей та молоді у межах певного регіону [14, с. 25].

Ш. Беннетт, К. Уебер констатували, що спеціальна освіта надмірно ускладнена законодавством, офіційною політикою уряду,



приписним розпорядком. Якщо не брати до уваги названі чинники, спеціальну освіту характеризують три аспекти: виявлення особливих потреб учнів; обрання найбільш ефективного підходу для задоволення потреб учня; планування, упровадження й регулярне оцінювання індивідуальної програми учня, що вможливорює інтенсивність задоволення освітніх потреб. Унаслідок надмірної бюрократизації, впливу політичних інтересів і пропаганди, прості елементи, на думку науковців, у реальному класі надзвичайно ускладнені [15].

У 2007 р. у звіті професора Д. Філпота обґрунтовано необхідність модифікації моделі надання послуг у зв'язку з численними труднощами імплементації. Неефективність моделі призвела до безпорадності батьків, спричинила перевантаження й розчарування вчителів, напружені взаємини між батьками та вчителями, невиправданий ризик здоров'ям і добробутом дитини. Проблематичність моделі існувала у кількох сферах: нереальність вимог до персоналу; неунормоване проведення нарад; надмірна бюрократизація; наявність непотрібних процедур; відсутність зобов'язань із боку інших державних органів, а саме законодавчої системи, системи охорони здоров'я, системи соціальної політики й зайнятості; відсутність координації між шляхами реалізації індивідуального навчального плану та системою надання супроводу; кризова відсутність тренуваних педагогічних кадрів для реалізації необхідних вимог; низький рівень залученості батьків; централізоване управління системою надання спеціальних послуг; відсутність ефективного механізму для збирання інформації й моніторингу [14, с. 10–11].

Унаслідок докладного вивчення ефективності моделі координації надання послуг дітям і молоді, розроблено 75 рекомендацій для відділу освіти. Рекомендації можна поділити на певні групи, які передбачали спрощення деяких процедур, створення нових підрозділів, забезпечення чіткості дотримання порядку. Наприклад, рекомендовано скасувати складання індивідуального профілю учня (рекомендація № 1), спростити процес документування для учнів на рівні 2 (рекомендація № 5), полегшити розроблення плану втручання у поведінку (рекомендація № 18). Рекомендовано підвищити вимоги до кваліфікації вчителя загальної школи щодо забезпечення особливих потреб учнів; регламентувати для педагогічних працівників вивчення щонайменше двох дисциплін у галузі інклюзивної освіти «Особливості потреб виняткових учнів» та «Методи інклюзії»; вимагати від

учителів спеціальної освіти підтвердження кваліфікації у галузі спеціальної освіти дипломом; розробити програми перепідготовки фахівців на основі тренінгів із реалізації індивідуального навчального плану учня з особливими освітніми потребами й моделі координації надання послуг (щороку для всіх фахівців); навчити всіх учителів застосовувати прийоми диференційованого навчання у навчальному процесі; розробити стандарти й процедури оцінювання учнів з особливими освітніми потребами; створити ефективні системи збирання інформації [16, с. 125–134]. На думку науковців А. Едмундса й Р. Макміллана, інклюзія стає можливою завдяки вивченню особливостей кожної винятковості, що вможливить ефективно задоволення конкретних освітніх потреб, інклюзію учнів до загальноосвітнього простору [4, с. 1].

Станом на 2014 р. департамент освіти провінції Ньюфаундленд і Лабрадор помістив рекомендації для впровадження інклюзивних практик у школах Канади, що взято з «Положення про інклюзивну освіту американського університету Вірджинії» («Virginia Commonwealth University: Inclusive Practices Manual: How to Plan for and Begin Inclusive Supports») [17, с. 1]. Такий крок засвідчує рішення провінції надалі впроваджувати інклюзивні практики під впливом філософії інклюзивної освіти США, де розглядають першорядне розміщення учнів з особливими потребами у загальноосвітньому класі. Допускають проведення додаткових занять поза межами класу, але лише на короткий період для усунення прогалин у навчанні. Перед учителями ставлять завдання постійно моніторити перебування учня поза межами загальноосвітнього класу, переглядати індивідуальний навчальний план, що вможливорює включення необхідних навчальних матеріалів, добір необхідних методів для поліпшення навчання учнів з особливими потребами. Супровід надають у малих та великих групах, на індивідуальних заняттях [17, с. 5]. Виокремлено тенденцію до співнавчання (один учитель навчає – інший спостерігає й навпаки (ротація ролей); одночасного навчання двох груп в одному класі; ротаційного навчання; альтернативного навчання; командного навчання [17, с. 18].

На території Нунавут каскадна модель відрізняється відсутністю діагностування й категоризації, що є несумісними з принципами філософії інклюзивної освіти та переконань інуїтів. Відмова від діагностування виражає рішучість громади зосереджуватися на сильних сторонах дітей у наданні необхідного супроводу, що дасть змогу виховати впевнених, гідних громадян країни



[16, с. 19]. Недоцільність діагностування також пояснюють особливостями культурологічного контексту території – багатомовністю гетерогенного корінного населення. Як доводять численні дослідження, контингент учнів, спрямований до спеціальної освіти, відрізняється широкою культурною й лінгвістичною розмаїтістю [18, с. 168]. Такі висновки мають суттєве значення для полілінгвального населення території Нунавут, де класифікація й категоризація можуть призвести до загострення культурної маргіналізації та зменшити ресурси для здобуття якісної освіти. Констатовано також упереджене ставлення до стандартизованого оцінювання, оскільки такі тести вважають культурно дискримінованими [16, с. 21].

У провінції Онтаріо послуговуються «моделлю надання послуг» («service delivery model») для надання супроводу дітям з особливими освітніми потребами. Сутність моделі полягає у наданні допомоги на різних етапах розвитку дитини, починаючи з раннього дитинства. Рівень 1 передбачає ранню ідентифікацію й інтервенцію; рівень 2 – навчання учнів з особливими освітніми потребами за загальною шкільною програмою та отримання консультацій фахівців, спеціальних педагогів, допомоги асистентів учителя, допоміжного персоналу; рівень 3 вимагає спільного втручання всього педагогічного персоналу школи у навчання учня для виконання загальноосвітньої програми, оцінювання динаміки навчальних досягнень згідно з індивідуальним навчальним планом; на рівні 4 відбувається інтенсивне діагностування фахівцями учня з особливими освітніми потребами, обстеження ПМПК, обговорення з батьками подальшого переведення учня до спеціалізованої школи; на рівні 5 – переведення учня з ООП до закладів спеціальної освіти. Як зауважує Дж. Лупарт, справжня інклюзія означає повне взаєморозуміння у колективі школи, участь усіх учителів та учнів у забезпеченні інклюзивного освітнього середовища, загальну відповідальність за безперервне поліпшення навчання учнів з ООП. Школи майбутнього вимагають єдиної освітньої структури, яка базована на сучасних дослідженнях і практиці [19, с. 14].

Підсумовуючи виклад, наголосимо, що аналіз проблеми надання супроводу учням з особливими потребами дає змогу окреслити тенденції розвитку інклюзивної освіти у Канаді. Однією з важливих закономірностей у забезпеченні особливих потреб учнів є вплив глобальних змін на формування ставлення до інвалідності, відмова від категоризації та класифікації, що по-

значається на організації супроводу «особливих» учнів.

Висновки. Зміни в організації інклюзивної освіти на прикладі окремих провінцій і територій відображають загальні тенденції у контексті Канади: рух від сегрегації й інтеграції до інклюзії. Інклюзія покликана забезпечити всі потреби всіх учнів школи, що дасть змогу підвищити якість системи освіти Канади. Моделі надання послуг учням з ООП еволюціонують під впливом глобальних тенденцій, які відображають прагнення суспільства до визнання індивідуальних потреб й оптимізації надання послуг. Моделі надання супроводу дітям і молоді провінції Ньюфаундленд та Лабрадор, Онтаріо, території Нунавут, як і багатьох інших провінцій, розвиваються з огляду на вимоги громади провінцій, рухаючись до ранньої ідентифікації й інтервенції, збільшення участі батьків і дитини у плануванні індивідуального навчального плану, залучення партнерських організацій, налагодження співпраці з потенційними учасниками навчально-виховного процесу, утвердження спільної відповідальності за навчально-виховний процес. Перспективним вважаємо дослідження діяльності ПМПК школи, прийомів спільного втручання колективу школи для покращення навчальних результатів учнів з ООП.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Carr J. R. A Conceptual And Legal Framework For Inclusive Education/ 2016. 50 p. URL: <http://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2017/03/Legal-Framework-Inclusive-Education-Jody-Carr-Dec-30-2016.pdf>.
2. Thompson S. A., Lyons W., Timmons V. Inclusive education policy: What the Leadership of Canadian Teacher Associations Has to Say about it. International Journal of Inclusive Education. 2014. 21 p. URL: <http://www.disabilitypolicyalliance.ca/wp-content/uploads/2014/12/IJIE-Thompson-Lyons-Timmons.pdf>.
3. Winzer M. Confronting Difference: An Excursion Through the History of Special Education. The Sage Handbook of Special Education / ed. L. Florian. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. P. 21– 33.
4. Macmillan R. Leadership for Inclusion: Questions and Dilemmas. Critical Issues in the Future of Learning and Teaching: Leadership for Inclusion: A Practical Guide / ed. R. B. Macmillan, A. L. Edmunds. – Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers, 2010. P. 1 7.
5. Participation and Activity Limitation Survey 2006: A Profile of Education for Children with Disabilities in Canada, Statistics Canada, Ottawa. 2006. URL: <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-628-x/89-628-x2008004-eng.htm#4>.
6. Sala J. P. How the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) Might Be Used in Canadian Litigation. Council of Canadians with



Disabilities. 2012. URL: <http://www.ccdonline.ca/en/socialpolicy/poverty-citizenship/legal-protections/crpd-in-canadian-litigation>.

7. Rushowy K. 'Caps' mean special education students not getting help, People for Education report says. 2012. URL: https://www.thestar.com/news/gta/2012/05/07/caps_mean_special_education_students_not_getting_help_people_for_education_report_says.html.

8. Loriggio P. Why Ont. students with special education needs are being told to stay home. The Canadian Press, April 28, 2014. URL: <https://www.ctvnews.ca/canada/why-ont-students-with-special-education-needs-are-being-told-to-stay-home-1.1795254>.

9. Special Needs Education in Canada [Electronic resource]. URL: <https://www.angloinfo.com/how-to/canada/family/schooling-education/special-needs-education>.

10. Philpott D. F. The Evolution of Disability Studies amidst School Reform in Newfoundland and Labrador: A Global Perspective on Local Practice. 30 p. URL: <http://www.mun.ca/ed.uc/faculty/mwatch/Philpott%20and%20Dibbon%20Symposium%20Paper.pdf>

11. Reynolds M. C. A Framework for Considering Some Issues in Special Education. *Exceptional Children*. 1962. Vol. 28. № 7. P. 367–370.

12. Deno E. Special Education as Developmental Capital. *Exceptional Children*. 1970. Vol. 37. P. 229–237.

13. Bunch G. Finding A Way Through The Maze: Crucial Terms Used In Education Provision For Canadians With

Disabilities: Recommended Definitions and Supporting Grounded Findings: Crucial Terms Final Report. The Marsha Forest Centre Toronto, 2005. 75 p. URL: <https://inclusiveeducationcanada.files.wordpress.com/2013/07/crucialtermsfinalreport.pdf>.

14. Philpott D. F. Focusing on Students: The Report of the ISSP and Pathways Commission. Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education. 2007. 241 p. URL: http://www.ed.gov.nl.ca/edu/publications/k12/Focusing_on_Students.pdf.

15. Bennett S. Special Education in Ontario School. 4th ed. Thornhill: Highland Press, 2004. 224 p.

16. Philpott D. F. Assessing Without Labels: Inclusive Education in the Canadian Context. Centre of Excellence for Children and Adolescents with Special Needs. 2007. 40 p. URL: <http://assembly.nu.ca/library/Edocs/2007/001140-e.pdf>.

17. Inclusive Practices Guidelines: School Level. Department of Education, Newfoundland and Labrador. 2014. 59 p. URL: http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/inclusive_practices_guidelines.pdf.

18. Artiles A. J. Special Education's Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space. *Harvard Educational Review*. 2003. Vol. 73(2). P. 164–202.

19. Lupart J. L. Inching Toward Inclusion: The Excellence/Equity Dilemma in our Schools. The University of Calgary, 1997. 27 p. URL: http://cesc.ca/pcera-docs/1999/99Lupart_e.pdf.

УДК 305:378(477)

ГЕНДЕРНА ДИСКРИМІНАЦІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ: МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ

Воровка М.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

У статті йдеться про дискримінацію та її форми. Дискримінація має прихований характер та проявляється в менш сприятливих для жінок умовах професійного зростання та реалізації порівняно з чоловіками, не є необхідною, правомірною та об'єктивно обґрунтованою.

Ключові слова: дискримінація, гендерна дискримінація, гендерна асиметрія, вертикальна гендерна асиметрія, вища освіта.

В статье говорится о гендерной дискриминации и ее формах. Дискриминация имеет скрытый характер и проявляется в менее благоприятных для женщин условиях профессионального роста и реализации по сравнению с мужчинами, не является необходимой, правомерной и объективно обоснованной.

Ключевые слова: дискриминация, гендерная дискриминация, гендерная асимметрия, высшее образование.

Vorovka M.V. GENDER DISCRIMINATION IN HIGHER SCHOOL OF UKRAINE: MYTH OR REALITY

The article deals with gender discrimination and its forms. This discrimination has a hidden character, and it manifests itself in less favourable for women conditions of professional growth and realization than for men, and it is not necessary, lawful and impartially proved.

Key words: discrimination, gender discrimination, gender asymmetry, higher education.