

Social Work & Education

© SW&E, 2020

Горішна, Н. (2020). Розвиток категорії інклюзивна освіта у філософсько-освітніх концепціях та сучасному науковому дискурсі. *Social Work and Education*. Vol. 7, No. 1. Ternopil-Aberdeen, 2020. pp. 65-75. DOI: 10.25128/2520-6230.20.1.5.

УДК 376:37.011

DOI: 10.25128/2520-6230.20.1.5.

РОЗВИТОК КАТЕГОРІЇ ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ КОНЦЕПЦІЯХ ТА СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Надія Горішна,кандидат педагогічних наук,
доцент,кафедра соціальної педагогіки і
соціальної роботи,Тернопільський національний
педагогічний університет імені

Володимира Гнатюка,

м. Тернопіль, Україна

nadiahorishna@yahoo.com

ORCIDiD:0000-0002-9724-7098

Анотація. На даний час не існує єдиного підходу до розуміння інклюзивної освіти як на рівні окремих країн, так і в глобальному масштабі, що суттєво стримує прогрес у її впровадженні. Метою статті є аналіз розвитку підходів до розуміння понять інклюзивна освіта у філософсько-освітніх концепціях та сучасному науковому дискурсі. Використовуючи загальнонаукові методи дослідження встановлено, що найбільший вплив на розвиток досліджень у галузі інклюзії мали позитивізм, критична теорія та постмодернізм. На сучасному етапі її філософським підґрунтям є ідеологія постмодернізму, основні положення якої базуються на концепції прав і свобод людини, ідеях соціальної справедливості та рівних можливостей. Вузьке розуміння інклюзивної освіти фокусує увагу на реалізації права на освіту осіб з особливими освітніми потребами; більш широкі підходи вбачають її мету у забезпеченні участі усіх громадян і не лише у навчальному процесі, але й в суспільстві загалом, доступі до освіти та соціальній рівності у процесі її здобуття, отриманні якісної освіти.

Ключові слова: інклюзія; інклюзивна освіта; особливі освітні потреби; позитивізм; критична теорія; постмодернізм.

Article history:

Received: January 06, 2020

1st Revision: February 16, 2020

Accepted: March 30, 2020

Вступ

Одним з найбільших викликів сучасних систем шкільної освіти є впровадження інклюзії. Сама поява цього терміну пов'язана із зміною пріоритетів соціальної та освітньої політики у 1970-х роках у розвинутих країнах світу. Економічне зростання, розвиток суспільних відносин на демократичних засадах, посилення антидискримінаційних настроїв вимагали зниження рівня соціальної стратифікації суспільств та забезпечення рівних можливостей доступу до освіти (Колупаєва, 2010, р. 12).

Доцільність існування окремої системи спеціальної освіти для осіб з інвалідністю та порушеннями психофізичного розвитку була піддана сумніву як така, що суперечить сучасній концепції прав людини, є неефективною та нерентабельною. Перехід від медичної моделі забезпечення освітніх потреб осіб з інвалідністю до моделі нормалізації, що відбувся у другій половині 1960-х років, актуалізував ідею максимального наближення життєдіяльності людей з порушеннями психофізичного розвитку до життя суспільства і громади, їх включення в усі сфери, у тому числі й в освітню. Розширення доступу до освітніх послуг здійснювалося шляхом впровадження таких підходів, як розширення участі (*widening participation*), мейнстрімінг (*mainstreaming*), інтеграція (*integration*) та інклюзія. Перші три забезпечили можливості для спілкування і взаємодії з однолітками, присутності учнів з інвалідністю у звичайних школах, реалізуючи їх право на освіту, проте не забезпечили їх повноцінного включення у навчальний процес через низку причин, основними з яких називають не адаптованість зовнішнього середовища та освітнього процесу до характеру освітніх потреб учнів (Shaeffer, 2019, р. 3). Інклюзивний підхід трактувався спершу як забезпечення права на освіту дітей і молоді з порушеннями психофізичного розвитку за місцем їх проживання шляхом адаптації системи освітніх послуг до їхніх потреб. З прийняттям у 1994 році на Всесвітній конференції зі спеціальної освіти Саламанської декларації, мету інклюзивної освіти вбачають у забезпечення рівного доступу до якісної освіти усім без винятку категоріям дітей і молоді. У контексті «Цілей сталого розвитку», ухвалених у 2015 році на саміті ООН інклюзивність розглядається як спосіб досягнення однієї з них, а саме «Якісної освіти для всіх», шляхом трансформації освітніх систем, роблячи їх більш доступними, відкритими та здатними ефективно реагувати на культурне та соціальне розмаїття здобувачів освіти.

Незважаючи на те, що з початку впровадження інклюзивного підходу пройшло більш ніж чверть століття, дослідники і практики у сфері освіти, відзначають відсутність суттєвого прогресу у цьому напрямі як на рівні окремих країн, так і в глобальному масштабі (McLeskey, & Waldron, 2006; Shaeffer, 2019).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Концептуальні засади, філософія та історико-педагогічні особливості становлення і розвитку інклюзивної освіти висвітлені у працях зарубіжних (М. Ainscow, J. Allan, W. Sailor, S. Shaeffer, R. Slee) та вітчизняних (В. Засенко, М. Захарчук, А. Колупаєвої, Ю. Найди, Л. Левченко, І. Зозулі, І. Орловської) дослідників. Їх аналіз засвідчив існування різних підходів до трактування сутності і завдань інклюзивної освіти. Серед вітчизняних науковців (В. Засенко, А. Колупаєва, І. Малишевська, О. Мартинчук, О. Мельничук) домінує вузьке розуміння інклюзивної освіти як забезпечення права на освіту та права здобувати її за місцем проживання для дітей з особливими освітніми потребами та діяльності з їх інтеграції у загальну систему освіти та місцеву громаду. Для більшості зарубіжних дослідників (М. Ainscow, J. Allan, T. Booth, Y. Sayed, R. Slee) властиве широке розуміння інклюзивної освіти, при якому не встановлюються обмеження щодо категорії дітей, сфери чи місця її реалізації, а ключова роль в її обґрунтуванні відводиться концепціям рівності, рівноправності, свободи від дискримінації та соціальної відповідальності.

Метою статті є аналіз розвитку підходів до розуміння понять інклюзивна освіта у філософсько-освітніх концепціях та сучасному науковому дискурсі.

Методологія дослідження.

Для досягнення мети дослідження було використано сукупність загальнонаукових методів дослідження, а саме аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. Інформаційну базу дослідження становили наукові публікації зарубіжних та вітчизняних вчених з питань інклюзивної освіти. Пошук матеріалів дослідження здійснювався у науко-метричних базах даних Web of Science, Google Scholar, ResearchGate.

Виклад основного матеріалу.

Розуміння сутності і значення інклюзивної освіти у суспільстві розвивалося в межах філософсько-освітніх концепцій, що поєднують освітню методологію, педагогічну теорію і практику. Серед таких концепцій найбільший вплив на розвиток досліджень у галузі інклюзивної освіти мали позитивізм, критична теорія та постмодернізм (Захарчук, 2014; Kliewer & Drake, 1998).

Протягом тривалого періоду часу домінуючим дискурсом у розумінні і ставленні до осіб з порушеннями психофізичного розвитку був позитивізм (Kliewer & Drake, 1998, р. 111). Цей філософський напрям, що виник у 1930-ті роки як реакція на містицизм та спекулятивну філософію, справжніми знаннями проголосив лише ті, які були отримані раціональними науками, що спирались на безпосередній досвід людини і були позбавлені будь-яких припущень, здогадок та впливу цінностей.

З позиції позитивізму вважалось, що інвалідність як біологічна властивість індивідів, може бути подолана з допомогою наукового знання завдяки медицині, а саме діагностиці та відповідному лікуванню або протезуванню (Sailor, 2017, p. 2). Труднощі в освіті пояснювались виключно з точки зору вади дитини, відповідно, вважалось, що навчання дітей з порушеннями розвитку найбільш ефективно здійснюється через підгалузь педагогічної професії – спеціальну освіту. Такий підхід актуалізував потребу у вузькоспеціалізованих учителях, спеціально підготовлених для різних категорій дітей з інвалідністю, спеціалізованих навчальних програмах та спеціальних класах або школах, які надають послуги спеціальної освіти (Skrtic, 1993, p. 170; Sailor, 2017, p. 2). На думку Slee and Allan (2001) консервативна гносеологія позитивізму в рамках спеціальної освіти мала негативний вплив на прийняття політичних рішень, піддаючи сумніву цінність інклюзії.

Ідеологія позитивізму була піддана сумніву представниками критичної теорії, орієнтованих на зміни суспільства в цілому шляхом відходу від раціонального знання, орієнтованого на краще розуміння чи пояснення, та будь-якої ідеології як основної перешкоди на шляху до звільнення людини. Соціально-філософський дискурс здійснювався у контексті необхідності повернення до ціннісних основ співжиття, легітимації правових, політичних, соціокультурних норм, поваги особистості та визнання її прав. З точки зору критичної теорії, постійне розширення спеціалізацій за категоріями порушень у спеціальній освіті розглядалось як вагомий виклик для інклюзивних, більш соціологічно орієнтованих систем підтримки в рамках загальної системи освіти (Barton, 1987, p. 34).

Подальший розвиток ідеї інклюзії відбувався у рамках концепції постмодернізму, яка заперечує можливість поширення універсальних знань у будь-якій сфері та ставлення під сумнів основних соціальних цінностей через проведення досліджень їх ефективності чи популярності. На перший план вийшли моральні і політичні цілі у підтримку свободи людини і спільноти (Sokal, 1998, p. 120). З позиції постмодернізму суспільство не складається з бінарних елементів – його членам притаманна ціла низка відмінностей і варіацій, тому не можна ділити їх на тих, які розвиваються типово чи мають особливі потреби. Навпаки, варто сприймати їх такими, які мають різні можливості. Важливо також розуміти, що такі можливості обумовлені не фізичними особливостями людини, а створеними у суспільстві умовами.

Ідеологічні теорії постмодернізму, пов'язані із галуззю спеціальної освіти, зосереджені переважно на цінностях. Основні положення цих теорій стосуються демократичних цінностей суспільства – прав людини та її основних свобод, і розкриваються у контексті соціальної справедливості та рівних можливостей (Захарчук, 2014, p. 211). Така позиція зміщує акценти від фізичних аспектів

інклюзії до концепції справедливості – забезпечення доступних та ефективних освітніх послуг для усіх учнів, незалежно від характеру проблеми (Artiles & Kozleski, 2007), та допомагає відійти від медичної моделі інвалідності (Booth & Ainscow, 2011; McMaster, 2013; Sailor, 2017). Спеціальна освіта у її сучасному вигляді критикується як така, що не забезпечує умов для реалізації прав і свобод громадян.

Вирішення проблеми інклюзії через відхід від пост-позитивістської епістемології до соціологічного, конструктивістського підходу також містить певні ризики, пов'язані з нехтуванні наукового знання, виробленого у межах суто наукового пізнання. Прагматичний підхід полягає у відкритості до усього, що поглиблює наше розуміння потреб людей з інвалідністю та конкретних педагогічних стратегій, з допомогою яких вони можуть бути найкраще задоволені (Sailor, 2017, p. 4).

У той час, як переосмислення сутності інклюзії відбулося у філософсько-світоглядному дискурсі, в освітній теорії і практиці все ще присутні суперечливі підходи до її розуміння

Здійснивши аналіз міжнародних досліджень у сфері інклюзивної освіти М. Айнскау (Ainscow, 2005) запропонував типологію п'яти способів мислення про інклюзію.

Інклюзія у контексті інвалідності та «особливих освітніх потреб». Відповідно до такого підходу інклюзивна освіта передбачає навчання учнів з інвалідністю і тих, хто має «особливі освітні потреби» у звичайних школах. Корисність такого підходу була поставлена під сумнів, оскільки, намагаючись розширити участь учнів, він зосереджує увагу на «інвалідності» та «особливих потребах», ігноруючи всі інші категорії дітей. У якості аргумента наводиться той, що «індекс інклюзії» – інструмент самооцінки шкіл на предмет ефективності впровадження інклюзивної освіти, не використовує поняття «особливі освітні потреби» для аналізу труднощів у навчанні (Booth & Ainscow, 2002). Пропонується замінити поняття «особливі освітні потреби» (special educational needs) та «спеціальне освітнє забезпечення» (special educational provision) поняттями «перешкоди для навчання та участі» (barriers to learning and participation) і «ресурси для підтримки навчання та участі» (resources to support learning and participation). У цьому контексті підтримка розглядається як усі види діяльності, які підвищують здатність шкіл реагувати на різноманіття.

Проте, відкидаючи точку зору про інклюзивність як пов'язану з інвалідністю та особливими освітніми потребами, існує небезпека того, що увага буде відвернута від явища сегрегації учнів, які належать до цих категорій. Інклюзія передбачає утвердження прав дітей і молоді з інвалідністю на освіту в загальній школі за місцем проживання – право, яке вони наполегливо відстоюють протягом багатьох років.

Якщо розглядати розміщення в спеціальні школи безпристрасно – як реакцію на існуючу потребу, можна стверджувати, що деякі категорії дітей отримують кращі послуги у спеціальних умовах. Однак правозахисна перспектива позбавляє підґрунтя такі аргументи, розглядаючи навчання у спеціальних школах як примусову сегрегацію і дискримінацію за ознакою інвалідності, так само як інші практики маргіналізують певні групи за ознакою раси, статі або сексуальної орієнтації.

Інклюзія як відповідь на порушення поведінки. При такому підході інклюзію асоціюють з необхідністю прийняття на навчання дітей, які мають проблеми з поведінкою, у тому числі внаслідок наявності особливих освітніх потреб. Вона, у даному випадку стосується учнів, які мають емоційні (пов'язані з надмірною тривогою, страхами, дистресом, фобіями тощо) та поведінкові порушення (надмірна дратівливість, жорстокість, хуліганство, вибухи гніву, провокаційна поведінка, вчинення правопорушень, втечі з дому, прогули тощо) або зазнали неформальної ексклюзії (наприклад, вагітні дівчата шкільного віку, яким відмовлено в продовженні навчання у школі) (Ainscow & Cesar, 2006, p. 234).

Інклюзія як пов'язана з усіма групами, що мають ризики виключення. З цієї точки зору інклюзію в освіті розглядають як засіб подолання дискримінації та несприятливого становища будь-яких груп, які мають ризики виключення. Ознакою такого широкого розуміння інклюзії часто є використання таких термінів, як «соціальна інклюзія» та «соціальна ексклюзія». При використанні в освітньому контексті термін «соціальна інклюзія» використовується щодо тих груп дітей, доступ яких у школи обмежений (наприклад, дівчата, які вагітніють або народжують дітей під час навчання в школі, діти з сімей, які належать до кочових громад тощо) або тих, які виключені або мають ризики виключення з системи освіти через їх поведінку (Ainscow & Cesar, 2006, p. 234). Дослідники роблять висновок про те, що широке розуміння понять інклюзії та ексклюзії дає підстави вважати, що існують якісь загальні процеси, що пов'язують різні форми ексклюзії, такі, як ексклюзія за ознакою інвалідності, поведінки, бідності тощо, що актуалізує необхідність досліджень природи цих процесів і пошуку їх причини у соціальних структурах.

Інклюзія як реалізація ідеї «школа для всіх». Дещо інший погляд на інклюзивність пов'язаний з розвитком ідеї «школи для всіх» або загальноосвітньої школи, і побудовою в ній підходів до викладання та навчання. У Великобританії, наприклад, термін «загальноосвітня школа» (comprehensive school), зазвичай, використовується в контексті середньої освіти і був впроваджений як відповідь на систему, що розподіляла дітей у різні типи шкіл на основі їх успішності у віці одинадцяти років, посилюючи існуючу соціально-класову нерівність (Ainscow, & Cesar, 2006, p. 234).

В основі руху за створення загальноосвітніх шкіл в Англії, Данії, США, Португалії в межах єдиної системи обов'язкової освіти, лежала ідея функціонування єдиного типу «школи для всіх», яка слугує цілі розвитку соціально різноманітної спільноти. Однак ідея «школи для всіх» може переслідувати й інші цілі. Так, у Норвегії, така концепція була в рівній мірі спрямована на формування самобутньої норвезької ідентичності, а також на включення громадян у різні спільноти. І хоча у цій країні сильний акцент на освіту для місцевих громад сприяв розпуску окремих спеціальних установ, за ним не було настільки ж сильного руху за реформування системи шкільної освіти з метою охоплення та врахування всього спектру відмінностей між учнями. Як і в деяких інших країнах, зусилля спрямовувались на асиміляцію тих, хто відрізнявся в однорідну сукупність, а не на трансформацію через різноманітність (Ainscow, & Cesar, 2006, p. 235).

Інклюзія як «освіта для всіх». Проблема відкритості освітніх систем та доступу до них стає все більш очевидною в рамках міжнародних дискусій. Рух «Освіта для всіх» («Educational for All») було започатковано у 1990-х роках на основі комплексу міжнародних стратегій, спрямованих на розширення доступу до освіти у всьому світі, які координувало ЮНЕСКО. Як наслідок такої діяльності у 1994 році у м. Саламанка (Іспанія) була прийнята Декларація та Рамкова програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. У Саламанській декларації, зокрема, йдеться про право дітей з інвалідністю здобувати освіту у звичайних школах, яке є одним з найважливіших аспектів інклюзивної освіти. У Рамковій програмі дій, додається, що «інклюзивність та участь мають найважливіше значення для людської гідності та реалізації прав людини» (UNESCO, 1994). Таке розуміння інклюзивної освіти, найбільше відповідає концепції постмодернізму.

Висновки

Результати здійсненого аналізу розвитку підходів до розуміння інклюзивної освіти, свідчать, що її філософським підґрунтям є ідеологія постмодернізму, основні положення якої базуються на концепції прав і свобод людини, ідея соціальної справедливості та рівних можливостей. Розвиток ідеї інклюзії у рамках ідеології позитивізму пройшов шлях від її розуміння як забезпечення фізичного доступу до навчання у загальноосвітніх навчальних закладах дітям з порушеннями психофізичного розвитку до надання доступних та ефективних освітніх послуг для усіх учнів, незалежно від характеру їхніх потреб. Так, більш широкі підходи до визначення інклюзивної освіти акцентують увагу на задоволенні таких потреб, як участь не лише у навчальному процесі, але й в суспільстві загалом (інклюзивність через освіту), доступ до освіти і соціальна рівність у процесі її здобуття (інклюзія у систему освіти), отримання якісної освіти (інклюзія в межах освіти) і вимагають повного реформування освітньої

системи (політики, навчальних програм, структур та стратегій) і навчального процесу (змісту, методів, умов навчання тощо). Вузьке трактування інклюзивної освіти характеризує її як забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, що є наслідком порушень у розвитку, та її здобуття за місцем проживання.

Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні розуміння інклюзивної освіти її основними зацікавленими сторонами: адміністрацією інклюзивних та спеціальних навчальних закладів, педагогами, батьками, учнями.

Література

Захарчук, М. (2014). Філософсько-освітні концепції інклюзивної освіти. Педагогіка вищої та середньої школи, (41), 208-213.

Колупаєва, А. (2010). Інклюзивна освіта як трансформаційна стратегія сучасної освітньої політики. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, 7 (9), 11-19.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.

Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2007). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 43/44, 1–25. doi: 10.14507/epaa.24.1919

Barton, L. (Ed.). (1987). *The politics of special educational needs*. Lewes, UK: Falmer Press.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Kliewer C., Drake, S. (1998). Disability, eugenics and the current ideology of segregation: A modern moral tale. *Disability and Society*, 13 (1). 95 – 111. doi: 10.1080/09687599826939

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2006). Comprehensive school reform and inclusive schools. *Theory into Practice*, 45(3), 269-278.

McMaster, C. (2013). Building inclusion from the ground up: A review of whole school re-culturing programmes for sustaining inclusive change. *International Journal of Whole Schooling*, 9(2), 1–24.

Sailor, W. (2017). Equity as a basis for inclusive educational systems change. *Australasian Journal of Special Education*, 41(1), 1-17.

Shaeffer, S.F. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 1-12.

Skrtic, T. M. (1993). The crisis in special education knowledge: A perspective on perspective. In E. L. Meyen, G. A. Vergason, & R. J. Whelan (Eds.), *Challenges facing special education* (pp. 165–192). Denver, CO: Love.

Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: Are consideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11, 173–192. doi: 10.1080/09620210100200073

Sokal, A., Bricmont, J. (1998). *Fashionable Nonsense: Postmodern Intellectuals' Abuse of Science*. New York: Picador USA.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action for Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

THE DEVELOPMENT OF THE CATEGORY OF INCLUSIVE EDUCATION IN PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL CONCEPTS AND MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE

Nadiia Horishna, PhD, Associate Professor, Social Pedagogy and Social Work Department, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, nadiahorishna@yahoo.com

Abstract. *Currently, there is no unified approach to understanding inclusive education both at the level of individual countries and on a global scale, which significantly hinders progress in its implementation. The purpose of the article is to analyze the development of approaches to understanding the concept of inclusive education in philosophical and educational concepts and modern scientific discourse. Using general scientific research methods of analysis, it was found that positivism, critical theory and post-modernism had the greatest influence on the development of research in the field of inclusion. For a long period of time, the dominant discourse in the understanding and attitude to persons with disabilities was positivism, from the positions of which it was believed that the education of children with disabilities is most effectively carried out through the special education system. The medical model of educational services provision for the persons with disabilities was based on the conservative epistemology of positivism. The development of an inclusive approach is associated with the ideology of post-modernism, the main provisions of which are based on the concept of human rights and freedoms, ideas of social justice and equal opportunities. At first, the understanding of inclusive education was related to the realization of the right to education of persons with disabilities. Gradually, broader approaches to its interpretation have developed, according to which the goal of inclusive education is seen as ensuring the participation of all citizens, not only those with special educational needs, in the educational process and in society as a whole; access to education and social equality in the process of obtaining it; obtaining a quality education.*

Key words: *inclusion; inclusive education; special educational needs; positivism; critical theory; postmodernism.*

References

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.

Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2007). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 43/44, 1–25. doi: 10.14507/epaa.24.1919

Barton, L. (Ed.). (1987). *The politics of special educational needs*. Lewes, UK: Falmer Press.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Kliwer C., Drake, S. (1998). Disability, eugenics and the current ideology of segregation: A modern moral tale. *Disability and Society*, 13 (1). 95 – 111. doi: 10.1080/09687599826939

Kolupaieva, A. (2010). Inclusive education as a transformational strategy for contemporary education policy. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy*, 7(9), 11-19. S. 12. [In Ukrainian].

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2006). Comprehensive school reform and inclusive schools. *Theory into Practice*, 45(3), 269-278.

McMaster, C. (2013). Building inclusion from the ground up: A review of whole school re-culturing programmes for sustaining inclusive change. *International Journal of Whole Schooling*, 9(2), 1–24.

Sailor, W. (2017). Equity as a basis for inclusive educational systems change. *Australasian Journal of Special Education*, 41(1), 1-17.

Shaeffer, S.F. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 1-12.

Skrtic, T. M. (1993). The crisis in special education knowledge: A perspective on perspective. In E. L. Meyen, G. A. Vergason, & R. J. Whelan (Eds.), *Challenges facing special education* (pp. 165– 192). Denver, CO: Love.

Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: Are consideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11, 173–192. doi: 10.1080/09620210100200073

Sokal, A., Bricmont, J. (1998). *Fashionable Nonsense: Postmodern Intellectuals' Abuse of Science*. New York: Picador USA.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action for Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Zakharchuk, M. (2014). Philosophical and educational concepts of inclusive education. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, (41), 208-213. [In Ukrainian].