

сексуальною життям испытують мінімальну ступінь утомляемості від роботи в 2 рази частіше (15,1%), ніж респонденти з неудовлетворительними інтимними стосунками (7,5%).

Підводячи ітог цій невеликій статті, слід підкреслити первинний (і історично, і функціонально) характер сімейно-супружескої сфери життя людей по відношенню до сімейного, суспільного сектору. Спроби на соціальному або індивідуальному рівні перенести центр ваги особистої, особливо жіночої, долі сім'ї на суспільне поприще чревато

обостренням і розширенням проблемної зони як окремого індивіда, так і всього суспільства.

1. Москалюк А., Введенська Д. Замість порнухи – стирка / А. Москалюк, Д. Введенська // Аргументи і факти.- 1999.- № 32.
2. Фромм Е. Искусство любви: Исследование природы любви / Эрих Фромм. - Мн., 1990.
3. Фромм Э. Мужчина и женщина / Эрих Фромм. - Пер. с англ. Т.В. Самушик // Философский поиск. - № 1.- 1995.
4. Юк З.М. Труд женщины и семья / З.М. Юк. - Мн.: Беларусь, 1975.

Марина Будько

УДК 93 (477.51)

### Освітні рецепції ідеї людяності: моральні засади інклюзії

*Обґрунтовується моральна природа інклюзії. Рефлекуються етичні підстави інклюзії як філософії прийняття, довіри, гідності та людяності. В етико-філософському аспекті розглядаються досвід запровадження інклюзії в Україні та зміни суспільної свідомості щодо проблеми інклюзивної освіти.*

**Ключові слова:** рефлексія, інклюзія, ідея людяності, рецепція

*The wholesome nature of inclusion is being grounded. The ethic grounds of inclusion as a philosophy of adoption, trust, dignity and humaneness are reflected. The experience of the inclusion implementing in Ukraine and alteration of the public conscience in relation to the problem of inclusive education are considered in the ethic and philosophic aspect.*

**Key words:** reflection, inclusion, the idea of humanity, reception

Пошуки нових підходів до суспільного устрою Європи в останній чверті ХХ ст., зумовлені збільшенням дистанції між інтересами соціальних груп, економічною нерівністю, тенденціями дезінтеграції суспільства й відчуження людини, привели до визнання турботи про людей основною умовою сталого розвитку, однією з найважливіших цілей європейської соціальної політики. Завдання побудови суспільства рівних можливостей шляхом протидії соціальному відторгненню, подолання нерівності, бідності, маргінальності й депривації втілюється в різноманітних концепціях і підходах: widening participation, mainstreaming, integration, inclusion тощо. Особливого визнання набула концепція інклюзії (соціального залучення, включення), яка репрезентує процес змін у політичній, економічній, соціальній сферах, спрямований на утвердження соціальної рівності.

Філософські підстави соціальної інклюзії коріняться в ідеях інтеграції, солідарності та єдності, закладених у працях класиків

соціологічної думки (Е. Гідденс, Е. Дюркгейм, Н. Луман, Ч. Мілс, Т. Парсонс, П. Сорокін, Г. Спенсер та ін.). Застосування до розв'язання проблеми соціальної інклюзії морального виміру вивело її із площини соціальної практики у площину соціальної етики, яка нині претендує на роль провідної інтеграційної сили в європейському суспільстві. З іншого боку, звернення до соціальної проблематики з боку провідних філософів (К.-О. Апель, Р. Дворкін, Р. Інгарден, Ю. Габермас, В. Гесле, Дж. Ролз, Р. Рорті та ін.) сприяло насиченню соціального знання філософським змістом, етизації не тільки теоретико-методологічних дискусій у науках про суспільство, а й практичного соціального дискурсу. Предметом філософської рефлексії стають норми і правила людської поведінки в нових соціокультурних умовах, відповідальність, обов'язки людей щодо інших у соціальному бутті. Оскільки центральною проблемою на шляху до створення більш відкритих співтовариств визнано інклюзивну освіту, – що було

заявлено на міжнародній конференції ООН з питань освіти, науки та культури «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє» (Женева, листопад 2008 р.), – то першорядної вагомості набувають моральні аспекти спільного навчання, проблеми педагогічної деонтології – обов'язку, моральних вимог і нормативів у професійній діяльності педагога, зокрема й в умовах інклюзивної освіти.

Проте соціологічні обґрунтуванням моралі, які позначали моральне обличчя європейської філософії ХХ ст. й досі позначають обличчя європейського соціуму, орієнтуючи на мораль, що втілена й діє виключно в соціальних інститутах, часто лишали за дужками роль етосу, індивідуальної моралі, системи цінностей людини, що є підмур'ям її ставлення до світу. Потреба віднайти людиномірні об'єднавчі засади для нової епохи, шляхи гармонізації людського буття та співбуття спрямувала інтелектуальні й духовні пошуки на актуалізацію культурного досвіду людяності, репрезентовані насамперед гуманістичною етикою та психологією (Ж.-П. Сартр, Е. Фромм, К. Р. Роджерс та ін.), постсекулярною філософією (Ю. Габермас, С. Жижек, Е. Левінас, Ж. -Л. Маріон та ін.), філософією діалогічного спілкування (М. Бахтін, М. Бубер, Ф. Ебнер, Г. Марсель, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюссі та ін.). У цьому контексті інклюзія здатна набути ширшого звучання, ніж морально обґрунтованої умови для реалізації кожним права на повноцінне залучення до суспільного життя, і претендувати на статус філософії причетності та практики людяності. Під таким кутом зору ми й спробуємо розглянути моральні засади освітньої інклюзії.

Ідеологія та практика соціальної інклюзії набула не лише повсюдного визнання в Європі, а й підкріплення у вигляді ґрунтовних методологічних і методичних розробок, державної законодавчої та нормативно-правової бази. В Україні поняття інклюзії ще тільки входить у науковий і соціально-політичний дискурс. Проте динаміка цього процесу очевидна: обговорюються основні положення концепції [7], вивчається й запозичується практичний досвід, здійснюються спроби його впровадження (Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» зреалізує програму «Інклюзивна освіта» з 1996 р.). Найчастіше мова йде про інклюзію в освіті. Думається, це

не випадково, адже інклюзивна роль інституту освіти полягає не просто в забезпеченні доступу до освіти як до суспільного блага, – вона набагато ширша. Саме освіта визначає долі конкретних культур: цінності, прищеплювані людині у процесі навчання й виховання, сприяють утвердженню цілісності її знань, моральності, духовності й особистісної культури. Освіта являє собою своєрідну модель соціокультурного середовища, виступаючи тим мікросвітом, у якому накопичуються, визрівають і відтворюються основні явища й процеси, що вже сталися, тривають чи очікуються. В освіті, як у дзеркалі, соціум здатен побачити себе, усвідомити й відкоригувати, «напрацювавши» в цьому мікросвіті, як у лабораторії, проекти самостановлення, самовдосконалення, а можливо (враховуючи нинішній характер глобальних і локальних викликів) – і порятунку. Тому, якщо мовити про освітню інклюзію, то саме вона створює передумови для інклюзії соціальної, забезпечуючи залучення не тільки власне до системи освіти, а й – через неї – до інших підсистем людської спільноти. Така соціальна місія інституту інклюзивної освіти – це крок на шляху створення інклюзивного суспільства.

Пошуки в цьому напрямі етико-філософського спрямування конкретизуються в об'ємному блоці емпіричних досліджень, – це переважно праці, які вивчають ставлення соціуму до інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами, ставлення здорових дітей до однолітків з обмеженими можливостями в освітньому середовищі та чинники формування якості відносин, прояви інтолерантності щодо дітей з обмеженими можливостями та запобігання конфліктної атмосфери, роль однокласників у наданні взаємної допомоги й підтримки серед дітей, тьюторство, розвиток поваги та прийняття учнями однолітків з особливими потребами; розвиток соціальних навичок, етичних цінностей і здатності до емпатії, моральний розвиток дітей та молоді в умовах інклюзивної освіти [1; 2; 11; 14; 15; 16 та ін.]. Але, за свідченням емпіричних спостережень, у тих країнах, де інклюзія вже напрацювала достатній досвід, накопичилося чимало невирішених проблем. Зокрема, жодне дослідження не дало абсолютно позитивних результатів щодо ставлення педагогів до інклюзії в систему загальної

освіти дітей з обмеженими можливостями [12; 13], не кажучи вже про однолітків та їхніх батьках. І коли щодо учнів з фізичною інвалідністю найчастіше фіксується високий рівень прийняття, то за наявності у дітей поведінкових або емоційних розладів у більшості вчителів виявлено нейтральне або негативне ставлення.

Викликане таке ставлення переважно сумнівами когнітивного та морального характеру: йдеться і про дотримання інтересів дітей з особливими потребами, і про дотримання інтересів «звичайних» дітей. Найбільш обговорюваною проблемою, що виникає у «змішаних» класах, є проблема дотримання прав «звичайних» учнів за якістю освіти. Вона зумовлена відмінністю в когнітивних здібностях, які безпосередньо впливають на процес навчання всього класу [15], адже вибір освітніх програм і методів навчання передбачає можливість їхнього засвоєння кожним учнем, а значить, за наявності у класі когнітивно більш слабких учнів рівень науковості буде неминуче знижуватися. Не менш вагомими й сумнівами морального характеру, адже інклюзивна освіта покликана підносити особистісні можливості всіх дітей, пробуджувати в них доброту і здатність до співпереживання, гуманність, толерантність, готовність допомогти. Але якщо проблеми інклюзії розв'язуються не шляхом спільних зусиль держави, суспільства й людини на тлі роз'яснювальної роботи з батьками та морального виховання учнів, а (як це надто часто буває!) шляхом обмеження освітніх прав решти дітей, результат буде зворотний очікуваному – відторгнення, поглиблення ексклюзії.

Численні сумніви такого плану висловлюються й на пострадянському просторі, де інклюзія тільки набуває досвіду. Підкреслимо, що у жодному разі мова не йде про заперечення ідеї інклюзії, – йдеться про випадки некоректності й неделікатності при її впровадженні. Тому не зайве прислухатися до думки дослідників, які вважають хибним поширене сприйняття інклюзивної освіти як створення адекватних умов для соціалізації виключно дітей-інвалідів. А чим у такому разі освіта буде для решти дітей, чий права та завдання соціалізації аж ніяк не скасовуються? [5, с. 19]. Уточнимо, що до категорії «інші» в умовах непростой української дійсності потрапляє чимало дітей з бідних чи неповних родин тощо, для яких

когнітивна насиченість освіти – чи не єдиний шанс стати конкурентоздатними та відбутися в житті. Тому ми солідарні з тією думкою, що освітня інклюзія повинна поважати права всіх: не тільки гарантувати учням з особливими освітніми потребами повне залучення до освітнього процесу масового освітнього закладу (і через нього – до соціокультурного середовища), створення умов, адекватних можливостям установи спеціалізованої, – а й означати свободу вибору для «звичайних» учнів між інклюзивним і звичайним класом та, в разі вибору першого варіанту, – забезпечувати якість і темп навчання, передбачених освітнім стандартом, визнання й дотримання учнями встановлених соціальних норм і правил інклюзивного навчання [5, с. 19; 6, с. 6]. Інклюзивна освіта мусить бути, таким чином, адекватною для всіх її учасників, забезпечуючи кожному можливість вирішити власні завдання соціалізації.

Ставлення суспільства до людей з особливими потребами є, як бачимо, однією з першорядних проблем інклюзії, що заслуговує на етико-філософську рефлексію – найчастіше в категоріях моральної норми, обов'язку, відповідальності, справедливості, тобто у проблемному полі соціальної філософії. Це ставлення визначається, загалом, рівнем розвитку та станом культури, – сучасна культура прагне визначити таким людям гідне місце. Практично у всіх країнах світу, що схвалили та практикують інклюзивну освіту, її розглядають не тільки як певне освітнє благо для дітей з особливими потребами, що само собою важливо, а «як шанс для всього громадянського суспільства, що дістає можливість практично зреалізувати гуманістичні цінності рівних прав, свобод і гідності кожної людини. У цьому сенсі інклюзію слід розуміти навіть не як освітній, а як соціокультурний проект або нову гуманітарну практику» [3, с. 4-7.]. Інклюзивна освіта, якщо розглядати її під таким кутом зору, – це крок до культури, в якій цінність людської особистості буде визначатися не її корисністю у прагматичному сенсі, а людською гідністю, можливістю жити, вірити, сподіватися, любити. Іще півстоліття тому А. Швайцер, названий Стефаном Цвейгом генієм людяності, наголошував: «Моральність вимагає від нас, щоб незнайомі люди не були для нас чужими, <...> немає чужих людей, є просто люди, чий турботи повинні стати

вашими турботами» [10, с. 128]. Таким чином, подолати проблему соціальної ексклюзії, забезпечивши кожній людині можливість бути залученою до культурних, соціальних, політичних, економічних процесів, можливість зреалізувати свій людський потенціал, можна тільки шляхом створення «інклюзивного суспільства» – таких соціальних відносин, за яких відмінності між людьми розглядаються не як загроза ідентичності, стабільності, благополуччю, а як ресурс для взаємного збагачення. Це покладає особливу відповідальність на всіх тих, від чийх зусиль, терпіння, мудрості й професіоналізму залежить реалізація інклюзивних практик, які, зважаючи на їхні ціннісно-сміслові й морально-етичні основи, потрібні всьому суспільству, а не тільки людям з особливими потребами.

Безумовно, саме усвідомлене моральне ставлення суспільства до інклюзивної освіти здатне забезпечити морально виважену діяльність у цій сфері шляхом нормативної регуляції взаємин суб'єктів спілкування, реалізації прав і свобод особистості (у Фроммівському розумінні – не як «свободи від», а як «свободи для» [9]). Але не менш важливим є те, як проблему дітей з особливими потребами сприймають усі ті, хто до таких дітей причетний: ті, хто їх навчає, хто вчиться разом з ними, хто виховує їх у родині. І в цьому питанні доводиться визнати обмеженість етикоцентристського підходу, ігнорування якої, – застерігає В. Малахов, – здатне спричинитися до істотних аберацій [4, с. 34]. Атмосфера жорсткої імперативності, породжена суто етичним наполяганням на причетності, виявляється не надто доречною, коли йдеться про творення й осмислення духовно-моральних основ людського спілкування: «Екзистенційно й дослідно не забезпечене етичне обергається примусом: так, ми можемо спробувати змусити себе та інших виявляти «принципову» довіру до світу, < > але ж довіра цінується саме тоді, коли вона не вимушена, коли вона виникає з глибин нашої суб'єктивної спрямованості» [4, с. 34]. Причетність як довірливе й відповідальне звернення до Іншого, як результат вільного волевияву, а не як підпорядкування зовнішньому примусові (бодай і морально обґрунтованому) – саме в такому напрямі розвиває онтологію причетності («морально релевантну онтологію») В. Малахов, апелюючи до

філософії Іншого Е. Левінаса, філософії вчинку М. Бахтіна, до концепцій Нейншого Н. Кузанського і глибинного спілкування Г. Батищева.

Щоби повною мірою усвідомити й відчувати моральнісну природу інклюзії, варто звернутися до творчості сліпоглухого московського професора Олександра Васильовича Суворова, – психолога, філософа, педагога, поета, учня й послідовника О. Мещерякова, Е. Ільєнкова, О. Леонтьєва, – для якого спосіб життя – додання. У трирічному віці він втратив зір, у дев'ятирічному – слух, але при цьому зумів відбутися як особистість, як учений, як громадський діяч. «Гідність», «мужність», «воля до життя», «повноцінність», «самотійність», «незалежне життя», «оптимізм», «моральний саморозвиток» – ось базові категорії філософсько-психологічної концепції й головні теми педагогічної та громадсько-просвітницької діяльності цієї людини: «Для мене бути й відбутися людиною – значить, по-перше, мати можливість бути корисним; по-друге, мати можливість займатися літературною і теоретичною творчістю, повністю що можливість використовуючи; по-третє, відповідати за тих, хто від мене залежить, і за себе перед ними» [8, с. 6]. Кандидатську дисертацію (як зауважив сам О. Суворов, це «дисертація від першої особи») він присвятив проблемі саморозвитку особистості в екстремальній ситуації сліпоглухоти. Підкреслюючи «саморозвиток», учений прагнув наголосити на активній ролі людини в обжитому соціальному просторі, особливо у стані зростання, необхідність мобілізації всіх особистісних сил для її становлення як суб'єкта свого життя. Не тільки наукові праці, а й весь життєвий шлях О. Суворова доводить, що змістовне життя людини залежить насамперед від неї самої. Але це можливо, уточнює дослідник, лише в тому випадку, якщо соціальна організація «дозволяє» індивідові бути суб'єктом власного життя, господарем своєї долі, а «в умовах соціальних джунглів повторення цієї тези обергається форменим знуцанням або цілковитою безвідповідальністю» [8, с. 18].

Особливої значущості в концепції О. Суворова набувають етичні категорії «людяність», «любов»: у докторській дисертації він розглядає людяність як чинник саморозвитку особистості, а авторський метафоричний ряд містить такі поняття, як «взаємна людяність», «зірке серце»,

«мистецтво любові». В одному з телеінтерв'ю О. Суворов говорив, що в його житті було дві великі любові – любов до матері й любов до дітей. Саме ставлення суспільства до дітей стало для нього головною турботою. Вживаючи поняття сирітства в широкому значенні (як соціальне явище, що характеризує спосіб життя дітей, що залишилися не тільки без батьків, а й без опіки батьків, без батьківського піклування або любові), О. Суворов веде мову про п'ять його видів [8, с. 19]: власне сироти (діти, чий батьки рано померли), «позбавленці» (діти, чий батьки позбавлені батьківських прав), «відмовники» (діти, чий батьки самі відмовилися від них), «інтернатські сироти» (діти, котрі виховуються в інтернаті, що обмежує участь батьків у вихованні), «домашні сироти» (діти, батьки яких обходять дигину увагою або просто її не люблять). І три з цих видів сирітства, за винятком (і то частковим), першого й четвертого, – наслідок соціальної безвідповідальності й «розлюднення суспільства». Не секрет, що в сучасному відчуженому світі будь-який індивід гостро потребує причетності до якоїсь конкретної людської спільноти, відчуття уваги, прихистку й захисту в колі рідних і близьких людей. То що ж казати про тих, для кого навколишній світ людей є екстремальним. Не випадково ж навіть для такої надсильної й цілеспрямованої людини, як О. Суворов, константною темою рефлексії, що знову й знову проривається крізь захисні мури мужності й оптимізму, виявляється відчуження, яке виражається в метафорах «осередок Болю», «розвідник на важкій планеті», «життя й виживання», «знешлюдненість спілкування», «соціальний параліч», «стань невидимкою!», «обличчям до заходу», «гідність у склепі», «зі склепу з любов'ю» й под. А все ж, зауважимо, навіть у склепі – з гідністю, навіть зі склепу – з любов'ю. І завжди з надією, яка освітлює все творчість мужнього вченого, – надією на просте людське розуміння й підтримку.

Можливо, тому, розмірковуючи про елітарність (а ми б додали й ексклюзивність) гуманізму в сучасній освіті, О. Суворов упродовж усього творчого життя шукає визначення, яке відображало б суть педагогіки, званої сьогодні інклюзивною: «педагогіка оптимізму», «педагогіка стежки», «спільна педагогіка», «педагогіка підтримки», «школа взаємної людяності», – «Ми не можемо відповідати за все, що

діється. Але за що можемо відповідати, то нехай буде людяним і, отже, олюднюваним. Конкретним, а не абстрактним» [8, с. 19]. Бути щасливим, бути гідним, бути чуйним, – такі життєві інтенції цієї достойної людини про достойне життя в суспільстві, і такими повинні бути орієнтири достойного суспільства щодо людей, які більше за інших залежні від нашої людяності, адже «ми люди остільки, оскільки поведимося один з одним по-людськи» [8, с. 8].

Очевидно, що для побудови інклюзивного суспільства застосування спеціальних інклюзивних заходів не досить, адже інклюзія передбачає не тільки об'єктивну «включеність» у групу і в соціальну діяльність, а й суб'єктивне її сприйняття: почуття (обов'язково взаємні!) приналежності, причетності, повноцінності, індивідуальної та соціальної значущості, емоційний контакт із найближчим оточенням, із культурним та соціальним середовищем. Зважаючи на це, передумовами для інклюзії є не тільки особистісна й соціальна активність індивідів і груп, їх товариськість, розвинене коло інтересів, а й наявність моральнісних характеристик людини й суспільства, що сприяють активізації інклюзивних процесів: бути відкритим, толерантним, гостинним до людини (бути інклюзивним). Тим часом суспільна свідомість в Україні сьогодні демонструє явні ознаки схильності до соціальної ексклюзії: поляризуються оцінні критерії щодо соціально, етнічно й політично інших, будь-які відхилення від декларованих зразків сприймаються агресивно, порушуються та радикалізуються соціальні зв'язки індивідів і груп, вишукуються правові та моральні підстави для перешкод до їхньої участі в житті суспільства, – практики соціального відторгнення стають «нормами» повсякденного життя. Стан відкинутості й покинутості індивідів і груп, що виникає внаслідок цього, активізує механізми громадської дезінтеграції, аж до виникнення феномена моральної ексклюзії, – а це вже очевидне свідчення скаліченої суспільної свідомості, показник духовної інвалідності фізично здорових людей, духовно-моральної кризи суспільства в цілому. Тож очевидно, що докладати зусиль для якнайшвидшого «олюднення» соціокультурного середовища слід (і, здається, єдино можливо), починаючи з середовища культурно-освітнього, адже саме через нього, через сферу виховання неодмінно проходять шляхи ствердження

моральних норм і відновлення онтолого-антропологічних підстав людської моральності. Як відомо, суб'єкт певного типу моральної поведінки здатний розвинутися лише в певному культурному просторі (просторова сема первинно притаманна слову «етос»). Відповідно, свідомий суб'єкт відповідальної моральної поведінки, орієнтованої на гармонійне буття-з-іншим, носій високої моральнісної культури може відбутися тільки у просторі високої моральнісної культури, яким і має стати культурно-освітній простір.

1. *Дмитриев А. А.* Об отношении социума к интегрированному обучению детей с особыми образовательными потребностями / А. А. Дмитриев и др. // Специальное образование. – 2008. – № 9. – С. 18–26.
2. *Жигунова Г. В.* Интолерантность в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде / Г. В. Жигунова // Гуманизация образования. – 2010. – № 1. – С. 24–29.
3. *Левитская А. А.* Состояние и перспективы инклюзивного образования в России / Левитская А. А. // Социальная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 4–7.
4. *Малахов В.* Иной и неиное в общении / Виктор Малахов // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна; Спецвип. 1: Койнонія. Філософія іншого та богослов'я спілкування. – 2010. – С. 15–48.
5. *Михайлова Н. Н.* Общность как принцип и результат инклюзивного образования / Михайлова Н. Н. // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: мат. междунар. научно-практ. конф. (20–22 июня 2011 г.). – М.: МГППУ, 2011. – С. 18–20.
6. *Назарова Н. М.* К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н. М. Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 5–11.
7. *Софій Н.* Філософія інклюзивної освіти / Софій Н., Найда Ю. // Інклюзивна освіта: стан і

- перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми ІВРР–ТАСІС Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». – К.: ФО-П Придатченко П. М., 2007. – С. 7–14.
8. *Суворов А. В.* Человечность, достоинство, педагогика оптимизма / А. В. Суворов. – М.: Чистые пруды, 2009. – 32 с.
  9. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Эрих Фромм; пер с англ.; общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.
  10. *Швейцер А.* Этика сострадания. Проповеди 15 и 16 / Альберт Швейцер; пер. с нем. В. Рынкевича // Человек. – 1990. – № 5. – С. 126–133.
  11. *Brandon T.* The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice / Brandon T., Charlton J. // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – V. 15. – no. 1. – P. 165–178.
  12. *Cagran B.* Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school / Cagran B., Schmidt M. // Educational Studies. – 2011. – V. 37. – no. 2. – PP. 171–195.
  13. *De Boer A.* Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature / De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – V. 15. – no. 3. – PP. 331–353.
  14. *Kam Pun Wong D.* Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities / Kam Pun Wong D. // Research In Developmental Disabilities. – 2008. – V. 29. – PP. 70–82.
  15. *Morton J. F.* Information Source Affects Peers' Initial Attitudes Toward Autism / Morton J. F., Campbell J. M. // Research In Developmental Disabilities. – 2008. – V. 29. – PP. 189–201.
  16. *Schmidt M.* Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs / Schmidt M., Cagran B. // Educational Studies. – 2006. – V. 32. – no. 4. – PP. 361–372.

Ірина Букреєва, Андрій Орлов

УДК 316.647.5-053.6 (477)

### Особливості міжетнічної толерантності учнівської молоді в умовах полікультурного міста (на прикладі загальноосвітніх шкіл Мелітополя)

В статті проаналізовано результати репрезентативного соціологічного опитування учнів старших класів загальноосвітніх шкіл полікультурного міста Мелітополь. Зазначено, що хоча в місті протягом багатьох років триває безконфліктний процес міжетнічної взаємодії, проте в середовищі учнівської молоді спостерігається латентні тенденції ізоляціонізму до представників певних етносів, які в подальшому можуть стати усталеними під впливом певних соціально-економічних чи