

УДК 376(477)(045)

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНІ

Кас'яненко О. М.

### MODERN APPROACHES TO DETERMINING THE ESSENCE OF INCLUSION IN UKRAINE

Kasianenko Oksana

*У статті йдеться про особливості реалізації інклюзивної освіти. Розкрито сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта» та проаналізовано їхні характерні особливості. Визначено пріоритетні напрями впровадження таких освітніх послуг. У статті виділено низку суперечностей, що виникають у сучасному суспільстві та становлять певну перешкоду до впровадження освітніх процесів.*

**Ключові слова:** інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, розвиток, корекція, моделі організації навчання, спеціалізована допомога.

*The article deals with the peculiarities of the implementation of inclusive education. The essence of the concepts "inclusion", "inclusive education" is revealed and their characteristic features are analyzed. The priority directions of introduction of such educational services are defined. The article highlights a number of contradictions that arise in modern society and constitute a certain obstacle to the implementation of educational processes.*

**Key words:** inclusion, inclusive education, children with special educational needs, development, correction, models of education organization, specialized care.

У період демократизації, переходу від унітарного до відкритого громадянського суспільства відбулися зміни у ставленні держави і суспільства до людей з обмеженими можливостями здоров'я, намітився перехід від «культури корисності» до «культури гідності». Якщо в минулому переважав принцип користі, яку людина повинна приносити суспільству, то сьогодні, з позицій гуманістичної концепції, кожен гідний поваги і повинен мати право вибору, зокрема вибору способу здобуття освіти. В умовах переходу до нової гуманістичної парадигми метою фахової освіти має бути забезпечення повноцінного і гідного життя людини з обмеженими можливостями здоров'я, уведення її в соціальні відносини.

На зміну, принижувальним гідність, термінам «інваліди», «аномальні діти», «діти з відхиленнями у розвитку» приходять нові. На сьогодні в Україні прийнято термін – «особи (діти) з обмеженими можливостями здоров'я». Діти з обмеженими можливостями здоров'я – це особи, стан здоров'я яких перешкоджає засвоєнню освітніх програм без створення спеціальних умов навчання (виховання) – діти-інваліди, а також інші діти, віком від 0 до 18 років, не визнані в установленому порядку дітьми-інвалідами, але мають тимчасові або постійні відхилення у фізичному і (або) психічному розвитку та потребують створення спеціальних умов навчання (виховання) (діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, мови, інтелекту, з вираженими розладами емоційно-вольової сфери та поведінки, затримкою психічного розвитку, зі складними вадами розвитку, з хронічними соматичними або інфекційними захворюваннями) [4].

Має місце термін «діти з особливими освітніми потребами», що застосовується до освіти. Висловлюючи відмову суспільства від розподілу людей на повноцінну більшість і неповноцінну меншість, термін закріплює зміщення акцентів у характеристиці цих дітей від недоліків, порушень, відхилень від норми до фіксації їх потреб в особливих умовах і засобах освіти, підкреслює відповідальність суспільства за виявлення та реалізацію цих потреб.

На думку О. Колупаєвої, особи з особливими освітніми потребами – це люди, що мають відхилення у розвитку, унаслідок яких відбувається обмеження можливостей їх участі

в традиційному освітньому процесі, який викликає у них особливі потреби в спеціалізованій педагогічній допомозі, що дозволяє долати ці обмеження, ускладнення [2].

У науковому контексті цей термін орієнтує дослідників на «проникливість» кордонів між науками про аномальну і нормальну дитину, тому що дітьми з особливими освітніми потребами можуть бути як діти з психофізичними порушеннями, так і діти, які не мають таких. Особливі освітні потреби можуть бути обумовлені соціокультурними чинниками.

Далеко не всі діти з обмеженими можливостями здоров'я і, як наслідок, які мають особливі освітні потреби, навчаються в системі спеціальної освіти. Причини можуть бути різними: кількість місць у спеціальному освітньому закладі обмежена, у місті немає подібного навчального закладу тощо. Останнім часом значного впливу набуває чинник небажання батьків виховувати дитину в спеціальній установі, тому що перебування дітей з обмеженими можливостями здоров'я в інтернатних закладах (більше 80% спеціальних установ в Україні – школи-інтернати), незважаючи на наявність у них низки позитивних умов для корекції порушень розвитку, має і низку недоліків: обмежуються можливості контактів із нормально розвинутими однолітками, діти відриваються від сім'ї – своєї первинної емоційної опори, у них ускладнюється формування готовності до подолання життєвих труднощів, соціальна адаптація та реабілітація.

Провідна тенденція сучасного етапу розвитку зарубіжної та української спеціальної освіти кінця ХХ століття – інтеграція дітей з обмеженими можливостями здоров'я в систему масової освіти.

Одним із перших обґрунтував ідею інтегрованого навчання Л. С. Виготський. Ідеї інтеграції, взаємозв'язку загальних і спеціальних психолого-педагогічних питань проходять через багато його робіт. Ним були сформульовані завдання спеціальної педагогіки та спеціальної школи, основні теоретичні передумови для перебудови роботи в сфері аномального дитинства. Сутність їх зводилася до того, щоб «зв'язати педагогіку дефективного дитинства (сурдо-, тіфло-, олігофрено- і т.п. педагогіку) із загальними принципами та методами соціального виховання, знайти таку систему, в якій удалося б органічно пов'язати спеціальну педагогіку з педагогікою нормального дитинства» [3, с. 120].

Виготський Л.С. стверджував, що розвиток аномальної дитини – соціальна проблема. Тому особливе завдання такої педагогіки – «технократично вправити дитину в нормальну колію розвитку», розуміючи, що це особлива траєкторія і особливий культурний тип розвитку.

Із 60-х рр. ХХ ст. в практиці освіти найбільш сприятливих, із точки зору економічного і соціально-політичного розвитку, країн починає реалізовуватися принцип інтегрованого підходу – надання дітям, із різними відхиленнями у розвитку, можливості навчання в масовій школі зі звичайними дітьми, при обов'язковому створенні додаткових умов спеціальної допомоги та підтримки.

Грізна Н. С. виділяє три основні моделі, вивчаючи історію навчання дітей з особливостями розвитку в ХХ ст., за кордоном, які можна розглядати як етапи розвитку поглядів на цю проблему:

1. «Медична модель» – сегрегація (початок – середина 60-х рр. ХХ ст.) Передбачає, що людина з особливостями розвитку – хвора, їй необхідний довготривалий догляд та лікування, які найкраще здійснювати в спеціальній установі.

2. «Модель нормалізації» – інтеграція (середина 60-х – середина 80-х рр. ХХ ст.) Передбачає процес інтеграції дітей з особливостями розвитку в середовище звичайних однолітків. Інтеграція в цьому контексті зазвичай розглядається як процес асиміляції, що вимагає від людини прийняття норм, характерні для культури, яка домінує, і дотримання їх у своїй поведінці.

Поняття «нормалізація» ґрунтується на таких положеннях:

- дитина з обмеженими можливостями здоров'я має однакові для всіх дітей потреби, основна з яких – потреба в любові та турботі;

- дитина з особливостями розвитку повинна вести життя, максимально наближене до нормального;

- кращим місцем для дитини є її рідний дім, і обов'язок місцевої влади – сприяти тому, щоб діти з обмеженими можливостями здоров'я виховувалися в родинях;

- навчатися можуть усі діти, і кожному має бути надана можливість отримати освіту, якими б важкими не були порушення в розвитку.

Упровадження моделі «нормалізації» призводить до:

- тиску на суспільство з метою зміни його ставлення до проблеми;

- тиску на дитину з метою спонукання її до навчання і мобілізації сил [2, с. 90].

До теперішнього часу концепція нормалізації була під впливом критичного осмислення, тому що, по суті, припускала, що дитина має бути готова для прийняття її школою та суспільством і не передбачає обліку широкого спектру індивідуальних відмінностей у суспільстві. При таких умовах можна говорити тільки про фізичні складові інтеграції та відсутність соціальної складової.

Презентовані моделі, на нашу думку, обмежують як можливості людей з особливостями розвитку, так і можливості суспільства в цілісній взаємодії.

3. «Соціальна модель» – залучення (середина 80-х років – теперішній час) передбачає, що людина не зобов'язана бути «готовою» для того, щоб брати участь у житті сім'ї, навчатися в ЗДО, ЗЗСО, працювати. Більша увага приділяється адаптації середовища до його можливостей, створенню системи соціальних зв'язків, участь у громадській діяльності, прийняття. Соціальна модель передбачає розвиток здібностей кожної дитини, компенсацію її особливих потреб, створення системи підтримки, участь батьків у лікуванні та навчанні дітей.

Із переходом до цієї моделі пов'язане поняття «залучення» або інклюзія. Інклюзія, яка ґрунтується на ідеях створення єдиного освітнього простору для гетерогенної групи, передбачає розвиток освіти в плані пристосування до різних потреб усіх дітей. Інклюзивне навчання передбачає спільне навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, і однолітків, які нормально розвиваються в межах однієї групи за різними освітніми маршрутами.

Сьогодні у світовій освітній практиці, на зміну терміну «інтеграція» (від англ. integrate – об'єднувати в єдине ціле), приходять термін «інклюзія» (від англ. include – утримувати, охоплювати, мати, у своєму складі). Інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, тоді як інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини.

У світлі сучасних поглядів, які зайняли міцні позиції в більшості демократичних країн світу, що містять освіту, розглядається не як окрема складова суспільного життя, а у більш широкому контексті.

Дослідник П. Мітлер визначає інклюзивну освіту як «перший крок на шляху до досягнення кінцевої мети – створення містить суспільство, яке дозволить усім дітям і дорослим, незалежно від статі, віку, етнічної приналежності, здібностей, наявності або відсутності порушень розвитку та ВІЛ-інфекції повноцінно брати участь у житті суспільства і зробити в ньому свій внесок. У такому суспільстві відмінності поважаються і цінуються, а з дискримінацією і забобонами в політиці, повсякденному житті та діяльності установ ведеться активна боротьба» [2, с. 89].

ЮНЕСКО розглядає інклюзивну освіту як динамічний підхід, позитивний крок назустріч різноманітності й унікальності дітей. При такому підході відмінності дітей повинні розглядатися не як проблема, а як можливість розвитку процесу навчання. Тому інклюзивна освіта – це не тільки технічні й організаційні зміни, а й зміни філософії освіти [1].

Зарубіжний педагог Т. Бут вважає, що при підході, який ставить завдання-максимум – спробувати усунути всілякі бар'єри на шляху до освіти правомірно розглядати «інтеграцію» і «залучення» як дві фази одного процесу, коли спочатку забезпечується просто присутність і далі – повне введення в освітню систему.

У цьому сенсі він пропонує замінити їх словами «доступ» і «участь». У першу чергу, на думку автора, необхідно зробити систему освіти достатньо гнучкою, щоб вона могла відповідати на різноманітні запити людей. Розуміючи «залучення» як трансформацію, необхідно докорінно змінити ставлення до різноманітності людського матеріалу, з яким доводиться стикатися освітній системі. Цю різноманітність потрібно розглядати не як джерело труднощів, а, навпаки, як якийсь атрибут реальності, який слід приймати і, більше того, цінувати. При такому підході відкидається, не береться до уваги установлений погляд на норму, як на щось гомогенне і стабільне, норму вбачаємо в різноманітності. Існування різних категорій учнів, кожна з яких має свої особливі освітні потреби, стає в цьому випадку фундаментальним фактом, на якому будується вся педагогіка [2].

Таким чином, під інклюзивною освітою ми розуміємо більш широкий процес інтеграції, що припускає доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти в плані пристосування до різних потреб усіх дітей.

У світовій освітній практиці можна виділити три основні моделі організації навчання для дітей з обмеженими можливостями здоров'я: скандинавсько-американська, українська та європейська.

Перша модель виходить з того, що діти повинні навчатися у звичайних освітніх установах при створенні певних спеціальних освітніх умов і відповідно до підготовлених педагогів. Перевагою цієї моделі є можливість дитини відчувати себе повноцінним громадянином, що полегшує надалі інтеграцію в суспільство.

Друга модель, яка застосовувалася у вітчизняній історії в радянський період, – модель превальованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в спеціальних освітніх установах інтернатного типу. Значущістю спеціалізованого навчання завжди вважалась концентрація уваги на індивідуальність кожного учня, і, як наслідок – висока якість освіти. Недоліками цієї системи є соціальна ізоляція дітей та усунення батьків від виховання. Із цієї причини випускники навчальних закладів інтернатного типу відчують труднощі подальшої інтеграції в соціум.

Третя модель, європейська, різна в окремих країнах Європи, що поєднує систему спеціальних освітніх установ і систему інтегрованого навчання, причому залежно від того, про які категорії дітей йде мова. При цьому існує установка на те, щоб максимально забезпечити можливість кожному з батьків навчати своїх дітей з обмеженими можливостями здоров'я за місцем проживання, при наявності сприятливих чинників, зокрема створення спеціальних освітніх умов.

У межах останньої моделі педагогічна інтеграція здійснюється за різними програмами, як у ЗДО так і в закладі середньої освіти:

1. «Спеціальний кабінет»: він створюється у звичайній школі, в ньому працює педагог-дефектолог. Кабінет забезпечений усіма необхідними спеціальними посібниками та апаратурою для навчання дітей із певними порушеннями розвитку. «Особлива» дитина є учнем звичайного класу і направляється до спеціального кабінету, коли йому потрібна спеціалізована допомога.

2. «Мандрівний учитель»: педагог-дефектолог «подорожує» в межах певного району з однієї школи в іншу, де навчаються діти з обмеженими можливостями здоров'я. Порядок відвідування шкіл залежить від конкретних потреб окремих дітей.

3. «Учитель-консультант»: ця програма створена для дітей, які не потребують значної та постійної допомоги дефектолога.

Він працює як консультант у декількох школах і більшу частину проводить у звичайних класах разом з учителем, якого консулює з приводу окремих учнів [5, с.104-105]..

В Україні тенденція до розвитку інтеграційних підходів виникла в умовах кардинальних політичних перетворень, переходу до нового розуміння державою і суспільством прав людини і прав дитини в 90-і роки. У цей період державна система спеціальної освіти піддавалася критиці за соціальне маркування дитини з особливими потребами як «дефективної», аномальної; охоплення системою спеціальної освіти лише



частини нужденних; «випадання» з неї дітей із глибокими порушеннями у розвитку; відсутність спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги дітям зі слабо вираженими порушеннями; жорстокість і безваріативність форм отримання спеціальної освіти; перевага освітнього стандарту над розвитком особистості дитини.

Таким чином, сьогодні в чинному законодавстві України закріплено, як принцип державної політики, адаптивність системи освіти, що полягає у пристосуванні системи освіти, «сукупності освітніх програм, державних освітніх стандартів різного рівня і спрямованості; мережі, що реалізують їх освітні установи різних організаційно-правових форм, типів і видів; систем органів управління освіти і підвідомчих установ і підприємств до рівнів і особливостей розвитку та підготовки учнів, вихованців». Із цією метою законом встановлено державні гарантії громадянам з обмеженими можливостями здоров'я, що закріплюються, як основної гарантії обов'язків держави створювати таким громадянам умови для отримання ними освіти, корекції порушень у розвитку та соціальної адаптації на основі спеціальних педагогічних підходів. Відповідно до прийнятого законодавства, діти з обмеженими можливостями здоров'я можуть отримувати освіту як в ЗДО, так, загальних класах і групах системи загальної освіти, так і за індивідуальними програмами спеціальних (корекційних) освітніх установ. Але, насправді, механізми такого способу отримання освіти, дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, мало відпрацьовані, у ЗДО, закладах загальної середньої освіти не створені спеціальні умови, немає ліцензії на здійснення подібної діяльності, не підготовлені кадри.

#### Список використаних джерел

1. Загальна Декларація ООН про права людини (10.12.1948 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text).
2. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К: «А. С. К.», 2012. – 308 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2006. – 135 с.
4. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом от мечты к реальности [Електронний ресурс] / Н.С. Грозная // *International Journal of Inclusive Education: обзор материалов специального выпуска журнала*. – 2011. – №1, Vol. 15. – Режим доступу: <http://http://www.docme.ru/doc/35169/inklyuzivnoe-obrazovanie-za-rubezhom>.
5. Аргіропоулос Дімітріс. Інклюзивна педагогіка: навчальний посібник для науково-педагогічних працівників, студентів закладів вищої освіти / Дімітріс Аргіропоулос, Наталія Тарнавська. – Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. – 248 с.

#### References

1. Zahal'na Deklaratsiya OON pro prava lyudyny (10.12.1948 r.) [General UN Declaration of Human Rights (December 10, 1948)]. Available at: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text).
2. Kolupayeva, A. A. ed., 2012. *Osnovy inklyuzivnoyi osvity: navchal'no-metodychnyy posibnyk [Fundamentals of inclusive education: a textbook]*. Kyiv: «A. S. K.».
3. Vyhotskyu, L. S. 2006. *Psykhohohyya razvytyyya cheloveka [Human developmental psychology]*. Moscow: Eksmo.
4. Hroznaya, N. S., 2011. *Ynklyuzivnoe obrazovanye za rubezhom ot mechty k real'nosty [Inclusive education abroad from dream to reality]*. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 15. Available at: <http://http://www.docme.ru/doc/35169/inklyuzivnoe-obrazovanie-za-rubezhom>.
5. Arhiropoulos, Dimitris and Tarnavs'ka, Nataliya. 2020. *Inklyuzyvna pedahohika [Inclusive pedagogy]*. Zhytomyr: O.O. Evenok.



# МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: [www.msu.edu.ua](http://www.msu.edu.ua)

E-mail: [info@msu.edu.ua](mailto:info@msu.edu.ua), [pr@mail.msu.edu.ua](mailto:pr@mail.msu.edu.ua)

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>