

УДК 37.011+373.1=37.04

DOI: 10.31499/2307-4914.21.2020.205460

УЗАГАЛЬНЕНИЙ ПОРІВНЯЛЬНИЙ ОГЛЯД ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ ТА УКРАЇНИ

Накoneчна Лариса, здобувач, Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

ORCID: 0000-0003-2629-1937

E-mail: lnakonechnaya@gmail.com

У статті представлено компаративний аналіз концептуальних положень інклюзивної освіти в країнах Північної Америки та України. Порівняльний аналіз інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами дає змогу оптимально транслювати найкращі взірці педагогічних стратегій передових країн світу в освітні реалії України. Багатогранність поглядів з компаративних позицій слугує чіткій меті – виявити спільне та специфічне в різних педагогічних аспектах інклюзивного навчання окремих країн світу. Нині в Україні спостерігається певний динамічний поступ поширення інклюзії. Саме це актуалізує необхідність вивчення та використання досвіду інших країн з урахуванням специфіки вітчизняних реалій.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, інклюзивна освіта, компаративний аналіз, концептуальні підходи, педагогічна парадигма інклюзивного навчання, діти з особливими освітніми потребами.

A COMPARATIVE OVERVIEW OF THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE COUNTRIES OF NORTH AMERICA AND UKRAINE

Nakonechna Larisa, Graduate Student of the Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

ORCID: 0000-0003-2629-1937

E-mail: lnakonechnaya@gmail.com

The article presents a comparative analysis of the conceptual principles of inclusive education in the countries of North America and Ukraine. Comparative analysis of inclusive education of children with special educational needs allows to optimally broadcast the best models of pedagogical strategies of advanced countries into the educational realities of Ukraine. Diverse views on comparative position serve as an aim – to identify common and specific teaching in various aspects of inclusive education of individual countries.

Nowadays, in Ukraine there is a certain dynamic progression of inclusive distribution. This matter actualizes the need to study and use the experience of other countries, taking into account the specifics of domestic realities. Due to the existence of a number of concepts about inclusive education in the world of educational space, different approaches are distinguished in the methodological framework. Comparing the essential understanding of these approaches in North American and Ukrainian educational systems, there is unanimity of views in common positions. However, there are certain differences, particularly, in recognizing the SEN position, whether the child is a subject or an object of

the system: Western inclusive education system is fully regulated by law, while in Ukraine there is a gradual overcoming of the philanthropic vestiges through the expansion and improvement of the legal framework with the underlying international instruments. Awareness of the position of individual approach as the corner tone of an inclusive education system in both educational scientific communities generally coincides. The unity of scientific views of North American and Ukrainian researchers is also observed in the vision of status and role positions of all participants in inclusive education as a prerequisite for regulatory functioning education system. Unanimous scientists of both scientific schools and the professional competenced teachers are a key tool for coordinated activities in the inclusive class and the functioning of the educational system as a whole. The definition of common components and specific features of the development of inclusive education on the basis of ideological interpretations will help to determine the general character of the grounds for the inclusive form of education and to use the positive experience of Western countries in Ukrainian realities effectively.

Keywords: *inclusion, inclusive learning, inclusive education, comparative analysis, conceptual approaches, pedagogical paradigm of inclusive education, children with special educational needs.*

Інклюзивне навчання – це специфічно організований освітній процес, до якого залучені всі діти, незалежно від індивідуальної специфіки та особливих освітніх потреб. Сутнісну основу функціонування інклюзивного навчання складають позиції «доктрини множинності» (плюралізму, розмаїття в суспільстві), згідно з якими будь-які відмінності доцільно розглядати як ґрунт для збагачення навчально-виховної діяльності та позитивної комунікації з усіма суб'єктами освітнього процесу.

Теоретичні та практичні аспекти організації інклюзивного навчання досліджували американські та вітчизняні вчені Дж. Деппелер [2], А. Колупаєва [1; 4; 5], Т. Лорман [2], Дж. Лупарт [2], І. Малишевська [3], О. Таранченко [1; 5], В. Сейлор [7], Д. Харві [2] та інші. Їхні погляди (комплексних, соціокультурних, прогностичних та ін.) з компаративних позицій слугують чіткій меті – виявити спільне та специфічне в різних педагогічних аспектах інклюзивного навчання окремих країн світу. Порівняльний аналіз інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами дає змогу оптимально транслювати найкращі зразки педагогічних стратегій передових країн світу в освітні реалії України.

У статті аналізуються методологічні, суб'єктні та технологічні аспекти інклюзії, специфічні показники яких порівнювались як значимі для розвитку практики інклюзивного навчання в Україні.

Порівняльний аналіз потрактування поняття нетиповість виявив спільність поглядів в країнах Північної Америки та Україні: це певне відхилення від усталеної норми, що зумовлює зміни статусно-рольового репертуару особи, а також поведінкових зразків [8]. У педагогічному полі інклюзивного навчання, зарубіжні та українські науковці одноставні в розумінні нетиповості як надмірну чи недостатню здатність дитини засвоювати курикулум, а також спроможність налагоджувати продуктивну комунікацію з усіма суб'єктами інклюзивного навчання [4].

Відмінним у процесі порівняння виявився соціокультурний аспект у баченні нетиповості. Так, в країнах Північної Америки переважають соціальні позиції, натомість в Україні ще й досі частково простежуються філантропічні погляди на навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Окрім цього північноамериканське суспільство більш схильне толерантно сприймати будь-які прояви нетиповості, натомість українське перебуває лише на початку шляху сприйняття людської багатоманітності, тож рамки усвідомлення цього феномена поки

дещо обмежені.

На тлі побутування низки концепцій інклюзивного навчання в світовому освітньому просторі виокремлюються різні підходи в методологічній базі (зокрема, системний, аксіологічний, командний, кондуктивний, середовищний, індивідуальний) [2].

Порівнюючи сутнісне розуміння цих підходів в північноамериканській та українській системах освіти, варто відзначити однаковість поглядів в загальних позиціях. Втім, в західній педагогіці спостерігається комплексність потрактування системності, змістовий взаємозв'язок на рівні всіх ланок (інклюзивний освітній заклад (дитячий садок, школа) – інклюзивний професійний освітній заклад (коледж, інститут, університет) – інклюзивне суспільство) [6].

Вихідні позиції аксіологічного підходу в інклюзивній освіті загалом збігаються і в північноамериканській, і в українській педагогіці. Це підтверджується спільністю загальних ідей, зокрема у розумінні цінностей (як головної умови у становленні інклюзивної освітньої практики) та безумовного прийняття кожної дитини в інклюзивну освітню систему. Втім, спостерігаються і певні відмінності, зокрема в усвідомленні позиції дитини з особливими освітніми потребами як суб'єкта і об'єкта в цій системі. Так, західна інклюзивна освітня система повною мірою правоунормована, натомість в Україні спостерігається поступове подолання філантропічних рудиментів через розширення і удосконалення нормативно-правового поля згідно з основоположними міжнародними документами.

Реалізація командного підходу в північноамериканській освітній системі відбувається на рівні двох значимих підсистем (фахівець – фахівець, фахівець – дитина – сім'я дитини з ООП) [9]. Натомість в Україні традиційно превалює акцент на взаємодії спеціалістів з дитиною та її родиною [4]. Функціональне значення і значущість системи спеціаліст – спеціаліст допоки залишається певною мірою розмитим, оскільки на теоретичному рівні інтерпретаційна база командного підходу лише починає окреслюватися (хоча поступ науково-теоретичних напрацювань в цьому напрямку вже відчутний) [1].

У північноамериканській та українській педагогічних системах кондуктивний підхід передбачає та враховує вплив родини дитини з особливими освітніми потребами на міру його залучення в освітнє середовище. Втім, західні позиції вбачаються як більш деталізовані та конкретизовані завдяки численним теоретичним та практико-орієнтованим дослідженням, в яких сутність родинних впливів деталізується до рівнів взаємодії всіх учасників освітнього процесу, позитивних і негативних аспектів тощо. В українській педагогіці, на загал, впливи родини розглядаються більш узагальнено, особливо в контексті інклюзивного навчання (на рівні «необхідності залучення родини дитини з особливими освітніми потребами до навчального процесу») [1].

Усвідомлення позицій індивідуального підходу в якості наріжного каменю інклюзивної освітньої системи в обох педагогічних наукових спільнотах загалом збігається. Втім, в Північноамериканській практиці спостерігається суттєво виражена індивідуалізація процесу навчання та підтримки дитини з особливими освітніми потребами, чітка алгоритмізація педагогічних заходів для розроблення і втілення ефективних програм академічного поступу, розвитку та соціалізації з урахуванням всіх особливих освітніх потреб дитини [7]. В Україні деталізація позицій індивідуального підходу поступово опрацьовується як на теоретичному, так і на дидактико-

практичному рівнях, конкретизуючись на інструментальному рівні. Втім, у широкій практиці цей підхід реалізується ще не повною мірою.

Погляди західних і українських науковців і практиків-освітян стосовно позицій середовищного підходу загалом однакові – це безумовний вплив середовища в інклюзивному класі/групі на досягнення дитини з особливими освітніми потребами. Втім, спостерігаються й певні відмінності. Так, в північноамериканській педагогіці притаманне комплексне бачення, зокрема стосовно наступності в організації середовища, де відбувається навчання та життєдіяльність дитини з ООП (теперішнього та яке буде в майбутньому) [2]. Наразі в українській освітній системі спостерігається дещо звужене бачення впливу середовища (переважно на рівні класу/групи). Окрім цього, практично не реалізується чіткий план впливу освітнього середовища на різні аспекти навчально-виховної діяльності дитини з особливими освітніми потребами [5].

Порівнюючи потрактування інклюзивної освіти в північноамериканській та українській педагогіці, варто зазначити, що ще донедавна в цій позиції існували певні відмінності: західна педагогіка ширше визначала поняття «діти з особливими освітніми потребами», натомість українська більше акцентувала увагу на дітях з обмеженими можливостями здоров'я. Наявність саме цих відмінностей пояснюється, насамперед, різними етапами розвитку інклюзивної освіти в країнах Заходу і в Україні, мірою розробленості теоретичних позицій та нормативно-правового поля, державним регулюванням реалізації інклюзії тощо. Втім, останні кілька років знаменувались суттєвим проривом в українській педагогіці. Зокрема, варто відзначити: розширення розуміння поняття «діти з особливими освітніми потребами» до усталених в світовій науці та міжнародних правових актах; орієнтацію на полісуб'єктність в організації інклюзивного навчання (долучення більшої кількості суб'єктів, визначення їх ролей і специфіки взаємодії); усвідомлення і врахування академічної та соціальної складових освітнього процесу; індивідуалізації навчання і підтримки; тяжіння до бачення інклюзивної освіти не лише на мікрорівні класу/групи; перегляд бачення функціональних ролей педагога та інших учасників освітнього процесу тощо.

Варто зауважити, що в північноамериканській та українській педагогіці, що опікується питаннями інклюзивної освіти, увага до суб'єктивних характеристик зосереджується по різному, хоч спільність поглядів полягає, зокрема, у визнанні їх в якості беззаперечної умови конструктивної розбудови інклюзивного навчання. Також і мотивація всіх суб'єктів інклюзивного навчання бачиться освітянами обох наукових шкіл як визначальний елемент залучення дитини з особливими освітніми потребами до колективу ровесників. Втім, наразі, в українській педагогіці створення стратегій та конкретних технологій, механізмів формування стійкого мотиваційного підґрунтя для кожного учасника інклюзивного навчального процесу перебуває на етапі теоретико-методологічних і окремих практичних розробок.

Досі спостерігається і специфічне бачення щодо суб'єктних позицій дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті (її явна «інакшість», підкреслена «особливість», загалом «відмінність» від інших ровесників). Так, опосередковано досі «консервуються» більш високі позиції дітей з типовим розвитком, а також не розвиваються необхідні передумови для формування суб'єктності дітей з особливими освітніми потребами, як справді «рівних».

Спільність наукових поглядів дослідників північноамериканських країн і

України простежується у баченні статусно-рольових позицій всіх учасників інклюзивного навчання, як необхідної умови нормативного функціонування системи освіти (йдеться про адекватні поведінкові стратегії та широкий набір рольових позицій). Втім, на практичному рівні досі спостерігається домінування учителя як ключової фігури в інклюзивному навчанні, натомість певною мірою применшуються ролі і значення інших суб'єктів освітнього процесу (учнів, в тому числі і з особливими освітніми потребами, асистентів вчителя/вихователя, батьків, фахівців).

Одноставні вчені обох наукових шкіл і щодо фахової компетентності педагогів, як ключового засобу для організації узгодженої діяльності в інклюзивному класі та функціонування освітньої системи загалом. Порівняльний аналіз щодо цієї позиції свідчить про постійну динаміку удосконалення та професійного зростання західних педагогічних кадрів, функціонування потужних осередків фахового вдосконалення працюючих кадрів, тривалі традиції самовдосконалення на основі глибокої професійної рефлексії [2]. Натомість, в Україні досі спостерігаються тривалі, втім, малоефективні намагання підвищити статус педагогічних кадрів в суспільстві, відсутність системності в підготовці вчителів, навчання на основі ідеологічно та науково застарілих концепцій і підходів, недостатня якість підвищення рівня кваліфікації педагогічних кадрів, зачатки професійної культури і традиції самоосвіти та самовдосконалення тощо [3].

Суттєві відмінності виявляються у процесі порівняльного аналізу технологізаційних аспектів інклюзивного навчання. Українська освітня система характеризується дещо звуженим спектром дієвих механізмів, технік, прийомів, способів створення системи поетапного залучення дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивний освітній простір. У північноамериканських країнах, які наразі перебувають вже на етапі оптимізації системи інклюзивної освіти, наявна розгалужена система педагогічного менеджменту, що послуговується перевіреними та розробляє нові стратегії удосконалення інклюзивного навчального процесу. Так само розгалуженою і багатовекторною є і система супроводу дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин, діяльність яких забезпечується багатим асортиментом технологій задоволення особливих потреб. В Україні система надання підтримки дітям з особливими освітніми потребами хоч і перебуває на стадії формування, втім вже набуває певних обрисів (зокрема, в нормативно-правовому плані). Ідеться і про підтримку дитини в інклюзивному класі/групі (асистентом вчителя/асистентом вихователя), і про створення інклюзивно-ресурсних центрів. Також активно розробляються практичні технології супроводу та викладання в інклюзивному класі, методики спільного викладання, тривають дискусії серед освітян щодо нових суб'єктів освітнього процесу – тьюторів, асистентів дитини – їхніх функціональних ролей та обов'язків, специфіки взаємодії з «соціальною мережею» дитини з особливими освітніми потребами тощо [1].

Усі згадані вище відмінності щонайперше пояснюються значним часовим розривом в запровадженні інклюзії в нашій країні та країнах Північної Америки. Не менш суттєвим є і соціокультурний контекст, в якому відбувається трансформація освітньої системи. Наразі в Україні він обтяжений низкою дестабілізуючих чинників макро і мікро рівнів. Не вдаючись до розгляду макрорівнів (глобалізаційні процеси і позиція України в них, військові дії на територіях держави, економічна криза тощо), окреслимо кілька позицій з мікрорівня. Ідеться про низку проблем та антагонізмів, що

певною мірою ускладнюють і гальмують широке впровадження в практику інклюзивного навчання в сьогоденних реаліях. Серед найсуттєвіших можна виокремити такі: відсутність безбар'єрного психоемоційного та архітектурного середовища в освітніх закладах; психоемоційна та фахова непідготовленість педагогів до роботи в інклюзивних умовах; низький рівень мотивації всіх суб'єктів освітнього процесу до такої форми навчання; більш номінальна, аніж фактична готовність суспільства до прийняття дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної освіти; недостатній рівень технічного та методичного забезпечення інклюзивного навчального процесу; недостатня узгодженість у взаємодії різних установ і відомств, закладів різного рівня підпорядкування для забезпечення безперервної якісної підтримки дитини з особливими освітніми потребами та її родини в системі освіти тощо.

Аби розвивати інклюзивне навчання, оптимізувати його функціонування, а також раціонально транслювати зарубіжний досвід в реалії української освітньої системи, доречно звернути увагу на наступні позиції:

- створення безбар'єрного психоемоційного та архітектурного середовища (на основі універсального дизайну);
- підвищення мотиваційних установок у всіх суб'єктів навчального процесу щодо прийняття дітей з ООП;
- розширення методичного та технічного забезпечення інклюзивного навчання;
- підвищення педагогічної компетентності педагогічних кадрів щодо інклюзивного навчання;
- широке застосування командного підходу і технологій співпраці в системі «освітні структури – дитина з ООП – сім'я дитини з ООП – соціальні та медичні структури» для забезпечення системності та наступності в наданні освітніх та інших послуг;
- більша індивідуалізація навчально-виховного процесу для дитини з ООП;
- урахування в курикулумі та його опануванні академічної та соціальної складових на паритетних засадах з подальшою можливістю вибору пріоритетів залежно від індивідуальних можливостей дитини з ООП; розроблення та широка реалізація технологій супроводу та підтримки дитини з ООП;
- розроблення та реалізація механізмів спільної діяльності ІРЦ із закладами освіти в забезпеченні підтримки та супроводу дитини з ООП, її родини, педагогів та інших суб'єктів навчального процесу;
- дієва просвітницька діяльність щодо різних аспектів інклюзивного навчання тощо.

Загалом, ці та інші стратегічні заходи мають посприяти оптимізації інклюзивного навчання та його функціональній меті – залученню дітей з ООП в освітнє середовище та їхнє соціальне інтегрування незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та академічних можливостей.

Підсумовуючи, зазначимо, що інклюзивна освіта є результатом впливу комплексу різноманітних чинників і певною мірою варіюється в педагогіці північноамериканських країн та в Україні. Загалом інклюзивне навчання вбачається найперспективнішим напрямом, що розширює академічні та соціальні перспективи дітей з особливими освітніми потребами, позаяк дає змогу набутти якісно новий

пізнавальний, комунікативний, соціальний та психологічний досвід, необхідний для ефективної адаптації в мінливих життєвих реаліях, а також для повноцінної життєдіяльності в широкому соціумі.

Для реалізації інклюзивних тенденцій в Україні доцільно здійснити компаративний аналіз організації інклюзивного навчання в країнах Європи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3(79). С. 7–18.
2. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі. Київ: СПД – ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
3. Малишевська І. А. Аналіз системи підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти в США. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ: Наша друкарня, 2017. Вип. 13. С. 156–166.
4. Основи інклюзивної освіти / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
5. Таранченко О. М. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4(80). С. 82–96.
6. EADSNE. Special needs education in Europe. URL: <http://www.european-agency.org> (дата звернення 12.08.2020).
7. Sailor W, Skrtic T. M. American education in the postmodern era. *Integrating school restructuring and special education reform*. Orlando, 1995. P. 14–236.
8. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education. URL: www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html (дата звернення 10.08.2011).
9. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all; The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion. URL: <http://www.unesdoc.unesco.org> (дата звернення 12.08.2011).

REFERENCES

1. Lorman, T., Deppeler, Dzh., Kharvi, D. (2010). Inkluzivna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi. Kyiv: SPD – FO Parashyn I. S. [in Ukrainian].
2. Kolupaieva, A. A., Taranchenko, O. M. (2016). Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy za chasiv nezalezhnosti Ukrainy: etapnist u stratehichnomu vymiri. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 3(79), 7–18 [in Ukrainian].
3. Malyshevska, I. A. (2017). Analiz systemy pidhotovky pedahohichnykh kadriv do roboty v umovakh inkluzyvnoi osvity v SShA. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. V. V. Zasenka, A. A. Kolupaieva (Eds.). Kyiv: Nasha drukarnia, issue 13, 156–166 [in Ukrainian].
4. Osnovy inkluzyvnoi osvity. A. A. Kolupaieva (Ed.). (2012). Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
5. Taranchenko, O. M. (2016). Sotsiokulturnyi kontekst zmin v osviti osib z osoblyvymy potrebamy v Ukraini. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 4(80), 82–96 [in Ukrainian].
6. EADSNE. Special needs education in Europe. URL: <http://www.european-agency.org>.
7. Sailor, W, Skrtic, T. M. (1995). American education in the postmodern era. *Integrating school restructuring and special education reform*. Orlando, 14–236.
8. The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education. URL: www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/stateme.html.
9. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all; The flagship on education for all and the rights of persons with disabilities: Toward inclusion. URL: <http://www.unesdoc.unesco.org>.