

УДК 376

DOI: 10.31499/2706-6258.2.2019.178467

ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Пісняк Валентина, викладач кафедри фахових методик та інноваційних технологій в початковій школі, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0001-7833-9192

E-mail: valyapisnyak70@gmail.com

Співвідношення досвіду вітчизняної інклюзії з теоретико-методологічними засадами світової освітньої інтеграції та розробка власних методологічних основ є першим кроком до осмислення освітньої інклюзії в Україні.

У статті розкрито теоретичне осмислення інклюзивних процесів в освіті зарубіжними та українськими дослідниками, представлено деякі підходи до розвитку освітньої інклюзії, висвітлено питання про складнощі організації навчання дітей з ООП в загальноосвітніх закладах при відсутності інклюзивної культури, яка заснована на гуманітарно-культурологічному підході, визначено ціннісну значимість спільного навчання нормо-типових дітей та дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: освітня інклюзія, нормативно-правові акти, діти з особливими освітніми потребами, поліфундаментальний підхід, синергетичний підхід, категорія тріадності, інтеграція, інклюзивний процес гуманна педагогіка.

SOME APPROACHES TO STUDY OF INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT

Pisniak Valentyna, Lecturer of the Professional Techniques and Innovative Technologies at Elementary School Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0001-7833-9192

E-mail: valyapisnyak70@gmail.com

The value of the experience of domestic inclusion with the theoretical and methodological principles of world educational integration and the development of its own methodological foundations is the first step towards understanding the educational inclusiveness in Ukraine.

In this article we aimed to reveal the theoretical understanding of inclusive processes in education by foreign and Ukrainian researchers; present some approaches to the development of educational inclusion; highlight the issue of the complexity of organizing the teaching of children with PLOs in general education institutions in the absence of an inclusive culture based on humanitarian and cultural approach; determine the value of joint education of standard-type children and children with special educational needs.

The urgency of the problem of normative and legal provision of inclusive education is determined by the need for the formation of new approaches to the provision of education for people with special needs. The analysis of the main legal documents and regulations aimed at the introduction of inclusive education: the Convention on Human Rights (1948), the Convention on the Rights of the Child (1989), the Concept of the Development of Inclusive Education in Ukraine (2010), the Decree of the President of Ukraine "On Measures on solving actual problems of persons with limited physical abilities" (2011).

The article presents the main scientific methods towards understanding and studying the problems of inclusion of children with disabilities into the regular education process. The author analyzes the current status and possible prospects of exploration and development of theoretical-methodical basis of inclusive education and argues for the significance of the development of methodological bases of inclusive education, taking into account both realities and the global patterns of integrated education.

Keywords: *educational inclusion, normative-legal acts, children with special educational needs, multi-fundamental approach, synergistic approach, category of triad, integration, inclusive process, humanistic pedagogics.*

Актуальність проблеми нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти визначається необхідністю формування нових підходів до надання освіти для осіб з особливими потребами. Здійснено аналіз основних правових документів та положень, спрямованих на впровадження інклюзивної освіти: Конвенції «Про права людини» (1948 р.), Конвенції «Про права дитини» (1989 р.), Концепції розвитку інклюзивного навчання в Україні (2010 р.), Указу Президента України «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011 р.). Вперше освітня інклюзія, як спільне навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком, законодавчо стала розглядатися в 1994 році. Офіційно термін «інклюзивна освіта» був зафіксований Саламанською декларацією про принципи, політику та практичну діяльність в сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами та Конвенцією про права інвалідів. У даних документах інклюзія визначається як реформа, яка підтримує і вітає відмінності і особливості кожної людини. Інклюзивна освіта трактується як освіта для всіх дітей, незважаючи на фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні або інші особливості [1]. Мета такого утворення – уникнення соціальної сегрегації дітей з ООП, забезпечення їх участі в житті колективу.

Передумовою для затвердження інклюзивного підходу в освіті стала зміна розуміння суспільством інвалідності. На зміну медичної моделі, що проіснувала до середини 1960-х рр. і передбачала ізоляцію, сегрегацію людей з ООП, прийшла модель нормалізації, яка існувала до середини 1980-х рр. і передбачала інтеграцію людей з ООП в суспільне життя. Модель нормалізації в період з середини 1980-х рр. до теперішнього часу змінилася на соціальну модель, що представляє інвалідність дитини не з позиції носія проблеми. Відповідно до соціальної моделі, діаметрально протилежної медичної, бар'єри і проблеми в навчанні дитини з ООП може створювати суспільство, недосконалість громадської системи освіти і взаємин з оточуючими людьми [2].

У зв'язку з тим, що освітня інклюзія, а також сам термін «інклюзія» в світовому і вітчизняному професійному співтоваристві з'явився порівняно недавно, необхідно, перш за все, розглянути освітню інклюзію з позиції сучасної методології.

Теоретичне осмислення інклюзивних процесів в освіті українськими дослідниками або зводиться до простого переносу найбільш вдало відрекомендованих зарубіжних моделей інклюзивної освіти, або інклюзія трактується з позиції методології радянської психології і радянської дефектології. Тому виділити чіткі теоретико-методологічні орієнтири дуже важко. Ми представимо деякі підходи до вивчення і розвитку інклюзивної освіти.

Зарубіжні вчені при осмисленні інклюзивних процесів спираються на поліфункціональний характер дослідження. Соціально-педагогічний підхід, якого дотримуються К. Молленхауер, Т. Томас, Е. Гофман та ряд інших фахівців,

виражається в осмисленні природи дитини, досвіду його чуттєвого життя через соціально-детерміноване, просторово-часове, мовне середовище [3]. Таким оптимальним для розвитку дитини з ООП середовищем, на думку авторів, є середовище освітньої інклюзії.

Інший, персоналістський, підхід запропонований зарубіжними теоретиками освітньої інтеграції та об'єднує в собі кілька напрямків. Один з них – напрямок гуманістичної психології (G. Allport, G. Murray, G. Murphy, C. Rogers, A. Maslow and others). Другий – напрямок соціальної теорії аутопоеза (U. Maturana, F. Varela). Суть останнього із зазначених напрямків полягає в необхідності забезпечення кожної дитини індивідуальним освітнім маршрутом, орієнтованим на активну комунікативну взаємодію з соціальним оточенням і надає можливості діяльній-комунікативній перевірки адекватності придбаних знань, навичок. З позиції даних концепцій інклюзивна освіта реалізується для кожної дитини через спеціально побудований індивідуальний освітній маршрут [3].

У зарубіжних дослідженнях концепція інклюзивної освіти представлена філософськими ідеями екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму, феноменології, які реалізуються через інтерактивний підхід. Саме цей підхід, з точки зору Н. Назарової, є теоретико-методологічною підставою інклюзивної освіти в зарубіжній педагогіці [3].

У вітчизняних дослідженнях інклюзії цей автор пропонує використовувати поліфундаментальний підхід, який «...в сучасних умовах дозволив би системно і з різних методологічних позицій осмислити специфіку інклюзивного навчання і, можливо, знайти спосіб вирішення проблем, що гальмують і спотворюють процес впровадження інклюзивного навчання в Україні» [3, с. 7].

Однак позиції теоретиків в розумінні суті і розвитку інклюзивної освіти різні. Наприклад, ряд вітчизняних (Н. Попова, А. Суворов, та ін.), А також і зарубіжних (Sh. Benjamin, J. Collins, J. Corbet, K. Hall, M. Nind) вчених дотримується методологічного підходу, в основі якого лежить культурологічна перспектива [10; 4; 5; 6; 7]. Так, А. Суворов зазначає, що будь-яка освіта, в тому числі освіта дітей з ООП, має включатися, перш за все, в культуру [4]. «І для успішного вирішення цього завдання найкраще, коли вчитель і учень – удвох... Бо культура в освітньому процесі не засвоюється і не присвоюється, а відтворюється. В результаті освітнього процесу, в ідеалі що триває в формі самоосвіти все життя, у кожної особистості виникає свій, індивідуальний варіант культури, і тим самим кожна особистість – не об'єкт засвоєння / присвоєння, чи то «впихування» культури, а співавтор людства» [4, с. 29].

У працях А. Шеманова і Н. Попової також обґрунтовується необхідність в процесі освіти дітей з ООП враховувати їх «особливі культурні потреби». Визнання таких потреб означає опис певних систем відносин, ідентифікацій, специфіки їх складових елементів, культурного середовища, адекватної людям з ООП. Автори зауважують, що в ставленні до людей з ООП слід робити «...акцент на здібностях людини (часом унікальних), а не на його дефекті» [5, с. 74].

Зарубіжні дослідники піднімають питання про складнощі організації навчання дітей з ООП в загальноосвітніх школах при відсутності інклюзивної культури. Інклюзивна культура розглядається авторами як складний феномен, який проявляється в повсякденному житті і виступає як показник, що визначає справжню інклюзивну школу [8].

На нашу думку, дане розуміння інклюзивної освіти засновано на гуманітарно-культурологічному підході, який розглядає освіту через поняття культури; основні компоненти культуровідповідності середовища, наповнені людськими смислами.

Інше розуміння, на наш погляд, є найбільш обґрунтованим і пояснює сутність інклюзивної освіти з позиції синергетичного підходу. Такого розуміння дотримуються І. Аверіна, Т. Дмитрієва, Н. Семаго, М. Семаго, М. Семенович [9; 11]. Всі ці автори наголошують на необхідності введення в категоріальну матрицю системного аналізу інклюзії наступних категорій: триадність, синхронія структурних змін, фрактальність модельованих систем. Вони вважають, що в методології моделювання інклюзивної освіти можуть бути ефективно використані такі синергетичні концепти, як «Керуючі параметри», «параметри порядку», «точки біфуркації» і т.п.» [9].

Розглядаючи окремі приклади моделювання інклюзивної освіти, зазначені автори посилаються на те, що розвиток міжнародного законодавства, і вітчизняної нормативно-правової бази стало одним з керуючих параметрів. Як приклад параметра порядку виступає триадність аналізу розвитку інклюзивної освіти, до якої віднесено такі компоненти: «...організаційний (управління інклюзивним освітнім процесом, його організація, в тому числі внутрішні нормативні акти та накази); змістовний (обсяг інформації і знань, різномірні навчально-методичні комплекти, технології супроводу інклюзивних процесів, кадровий потенціал); ціннісний (зміна філософії самої освіти, прийняття філософії інклюзії усіма учасниками освітнього процесу, зміни відносин між ними)» [9, с. 52].

Заявлена авторами категорія фрактальності (системної самоподібності) дозволяє розглядати як моделюються структури з використанням однієї і тієї ж категоріальної матриці. Наприклад, категорія триадності може бути включена як в діяльність інклюзивно-ресурсного центру (організація діяльності, її зміст і ціннісні складові), так і в систему підвищення кваліфікації педагогів (ціннісні підстави, зміст, особливості організації включення дітей з ООП в інклюзивну практику загальноосвітніх установ).

Як відзначають М. Семаго і Н. Семаго, «...одночасна (синхронна) зміна компонентів інклюзивної освіти за всіма трьома параметрами (організація, зміст, цінності), що володіє певним характером і динамічними закономірностями, дає можливість прогнозованого розвитку цілісної системи. У той же час, будь-які неузгодженості в структуроутворенні системи по лініях дії виділяються параметри порядку, що порушують синхронність перебудов і їх міру (динаміку), можуть «перевести» всю систему на іншу траєкторію розвитку, що приводить до ряду негативних ефектів. Подібним прикладом може служити форсування інклюзивних процесів в освіті виключно за рахунок нарощування кількості інклюзивних освітніх установ, що не вимірюються в своїй динаміці та міру з розвитком інших компонентів (в тому числі, необхідних підзаконних актів і наказів, обсягу навчених фахівців, розробкою необхідних методичних рекомендацій, технологій і прийомів роботи, недостатньої трансляції філософії та ідеології інклюзії серед фахівців і в суспільстві і т.п.)» [9, с. 53].

Вчені, які дотримуються синергетичного підходу, вважають перераховані параметри системоутворюючими і дозволяють в певній мірі керувати динамікою і характером змін інклюзивної освітньої системи на окремих етапах її розвитку.

Синергетичний підхід в інклюзивну освіту пропагується і Н. Назаровою. Вона уточнює, що «застосування синергетичного підходу при вирішенні організаційно-

педагогічних завдань освітньої інтеграції дозволяє не тільки виявляти точки біфуркації в розвитку системи і надавати їй своєчасну допомогу, а й надавати цій допомозі синергетичний характер» [3, с. 8]. У дослідженнях Н. Назарової відзначено, що з позиції конструктивістського підходу проблема дефіцитарності дитини з ООП переноситься в площину відновлення динамічної рівноваги між ним і системою навколишнього його середовища. Конструктивістська методологія дозволяє обґрунтувати і далі розвивати педагогічні технології інклюзивної освіти, модифікуючи їх відповідно до індивідуальних освітніх потреб і можливостей дитини [9].

Таким чином, співвідношення досвіду вітчизняної інклюзії з теоретико-методологічними засадами світової освітньої інтеграції та розробка власних методологічних основ є першим кроком до осмислення освітньої інклюзії в Україні, переходу до системних інституційних змін. Але найскладніше в цих змінах – це зміни в професійному мисленні людей.

Беручи до уваги достатню різноманітність представлених думок при розгляді теоретико-методологічних основ освітньої інклюзії, відзначимо, що всі дослідники визнають необхідність гуманізації ставлення суспільства і прийняття права осіб з ООП на освіту. Однак не всі вчені однаково трактують суть освітньої інклюзії, періодично замінюючи його поняттям «інтегрована освіта». У зв'язку з цим вважаємо за необхідне розібратися в різноманітті підходів до трактування понять «освітня інклюзія» і «інтегрована освіта», що дозволить сформулювати розуміння освітньої інклюзії.

Інклюзію, таким чином, правомірно розглядати як ширший процес інтеграції, який передбачає доступність освіти для кожної дитини і розвиток загальної освіти внаслідок пристосування до різних потреб всіх дітей.

Отже, інклюзія та інтеграція, будучи провідними тенденціями сучасного етапу розвитку системи освіти, не повинні підміняти собою систему в цілому. Кожна дитина, незалежно від своїх особливостей – фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних чи мовних, повинна мати можливість реалізувати своє право на навчання в будь-якому типі освітнього закладу і отримати при цьому гідну й якісну освіту.

Резюмуючи вищевикладене, цілком правомірно стверджувати, що методологія інклюзивної освіти повинна бути спрямована на перенесення теорій, правил навчання осіб із психофізичними порушеннями щодо їх здорових однолітків. Зміни тут відбуваються на рівні ставлення до них, стратегії освітньої політики та співпраці в колективі.

Подальший розгляд підходів як методологічних основ нашого дослідження дозволить проаналізувати аспекти, що акцентують увагу на тому, що внаслідок своєчасної корекційно-виховної роботи дитина з будь-яким порушенням психофізичного розвитку здатна адекватно сприймати та розуміти світ, у якому вона живе, однак потребує створення відповідного корекційно-розвивального середовища. Крім того, впровадження інклюзивної освіти дозволить розв'язати низку проблем морально-етичного характеру, сприяючи тим самим гуманізації суспільних стосунків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Саламанська декларація і рамки дій в освіті осіб з особливими потребами, прийнятими Всесвітньою конференцією по освіті осіб з особливими потребами: доступ і якість, (Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 р.). URL: <http://www.un.org/russian/documen/declarat/salamanka.pdf> (дата звернення: 18.06.2012).
2. Інклюзивне навчання: право, принципи, практика: методичне керівництво / Н. В. Борисова,

- С. А. Прушинський; відпов. ред.: М. Ю. Перфілева. Москва: Володимир, ООО «Транзит-ІКС», 2009. 127 с.
3. Назарова Н. М. До проблеми розробки теоретичних і методологічних основ навчальної інтеграції. *Психологічна наука і освіта*. 2011. № 3. С. 5–11.
 4. Суворов А. В. Інклюзивна освіта і особистісна інклюзія. *Психологічна наука і освіта*. 2011. № 3. С. 27–31.
 5. Шеманов О. Ю., Попова Н. Т. Інклюзія в культурологічній перспективі. *Психологічна наука і освіта*. 2011. № 1. С. 74–82.
 6. Corbet J. Інклюзивна освіта та шкільна культура. *Міжнародний журнал інклюзивного виховання*. 1999. Vol. 3, № 1. С. 53–61. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183> (дата звернення: 17.08.2013).
 7. Neuville Thomas J. 40 yeas towards school inclusion in the us: lessonslearned and the promise of the future. *Інклюзивна освіта: практика, дослідження, методологія: матеріали II Межнар. наук.-практ. конф.* Москва: Буки Веді, 2013. С. 673–679.
 8. Алісія Бродерік, Гераль Мехта-Парех, Д. Кім Рейд. Диференціація навчання для студентів-інвалідів в інклюзивних аудиторіях. *Диференціація інструкції для учнів з обмеженими можливостями здоров'я в інклюзивних класах. Теорія в практика*, 44:3, 194–202. URL: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403_3 (дата звернення: 14.05.2013).
 9. Інклюзивне утворення як перший етап шляху до включення у суспільство / Н. Я. Семаго [и др.]. *Психологічна наука і освіта*. 2011. № 1. С. 51–58.
 10. Включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в програму додаткової освіти: методичні рекомендації / під ред. А. Ю. Шеманова. Москва: ГБОУБ Центр освіта № 491 «Маріно», Інститут проблем інтегрованої (інклюзивної) освіти МГППУ, 2012. 210 с.
 11. Семаго Н. Я. Інклюзія як нова освітня філософія і практика. *Аутизм і порушення розвитку*. 2010. № 4. С. 1–9.

REFERENCES

1. Salamanska deklaratsiia i ramky dii v osviti osib z osoblyvymy potrebamy, pryiniatymy Vsesvitnoiu konferentsiieiu po osviti osib z osoblyvymy potrebamy: dostup i yakist (Salamanka, Ispaniia, 7–10 chervnia 1994 r.). URL: <http://www.un.org/russian/documen/declarat/salamanka.pdf> (data obrobky: 18.06.2012) [in Ukrainian].
2. Inkliuzyvne navchannia: pravo, pryntsyry, praktyka: metodychne kerivnytstvo. (2009). N. V. Borysova, S. A. Prushynskiy; M. Iu. Perfilieva (Ed.). Moskva: Volodymyr, ООО «Tranzyt-ІКС» [in Ukrainian].
3. Nazarova, N. M. (2011). Do problemy rozrobky teoretychnykh i metodolohichnykh osnov navchalnoi intehratsii. *Psykhologichna nauka y osvita*, 3, 5–11 [in Ukrainian].
4. Suvorov, A. V. (2011). Inkliuzyvna osvita i osobystisna inkluziia. *Psykhologichna nauka y osvita*, 3, 27–31 [in Ukrainian].
5. Shemanov, O. Yu., Popova, N. T. (2011). Inkluziia v kulturolohichnii perspektyvi. *Psykhologichna nauka i osvita*, 1, 74–82 [in Ukrainian].
6. Corbet, J. (1999). Inkliuzyvna osvita ta shkilna kultura. *Mizhnarodnyi zhurnal inkluzivnoho vykhovannia*, Vol. 3, 1, 53–61. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183> (data zvernennia: 17.08.2013) [in Ukrainian].
7. Neuville Thomas, J. (2013). 40 yeas towards school inclusion in the us: lessonslearned and the promise of the future. *Inkliuzyvna osvita: praktyka, doslidzhennia, metodolohiia*. Moskva: Buky Vedi, 673–679 [in Ukrainian].
8. Alisiia Broderik, Heral Mekhta-Parekh, D. Kim Reid. Dyferentsiatsiia navchannia dlia studentiv-invalidiv v inkluzivnykh audytoriiakh. *Dyferentsiatsiia instruktii dlia uchniv z obmezhenymy mozhlyvostiamy zdorovia v inkluzivnykh klasakh. Teoriia v praktytsi*, 44:3, 194–202. URL: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403_3 (data zvernennia: 14.05.2013) [in Ukrainian].
9. Inkliuzyvne utvorennia yak pershyi etap shliakhu do vkluchennia u suspilstvo. (2011). N. Ia. Semaho (Ed.) [y dr.]. *Psykhologichna nauka i osvita*, 1, 51–58 [in Ukrainian].
10. Vkluchennia ditei z obmezhenymy mozhlyvostiamy zdorovia v prohramu dodatkovoi osvity. (2012). A. Iu. Shemanova (Ed.). Moskva: HBOU, Tsentr osvita 491 «Marino», Intstytut problem intehrovanoi (inkluzivnoi) osvity MHPPU [in Ukrainian].
11. Semaho, N. Ya. (2010). Inkluziia yak nova osvitnia filosofiia i praktyka. *Autyzm i porushennia rozvytku*, 4, 1–9 [in Ukrainian].