

УДК: 37.043.2-056/.3/477

ЗАКОНОМІРНОСТІ ВИНИКНЕННЯ, СУТНІСТЬ ТА МІСЦЕ ІНКЛЮЗІЇ У ЄДИНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ В УКРАЇНІ



Е. А. ДАНИЛАВІЧУТСЬ, кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

Анотація. У статті репрезентовано модель організації вітчизняної освіти, а також інноваційні зміни, що відбулися у її структурі останніми роками. Визначено особливості ставлення до потреб дитини у контексті загальної та спеціальної складових вітчизняної освіти через розкриття понять «онтогенез» та «дизонтогенез». Проаналізовано проблему наявності невстигаючих учнів у системі загальної освіти як різновиду стихійної інклюзії.

Ключові слова: онтогенез, дизонтогенез, діти з особливими потребами, невстигаючі учні, стихійна інклюзія, інклюзія, єдина система освіти.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОЗНИКНОВЕННЯ, СУЩНОСТЬ И МЕСТО ИНКЛЮЗИИ В ЕДИНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

Анотация. В статье представлена модель организации отечественного образования, а также инновационные изменения, которые произошли в его структуре за последние годы. Определены особенности отношения к потребностям ребенка в контексте общей и специальной составляющих отечественного образования путем раскрытия понятий «онтогенез» и «дизонтогенез». Проанализирована проблема наличия неуспевающих учащихся в системе общего образования как разновидность стихийной инклюзии.

Ключевые слова: «онтогенез», «дизонтогенез», дети с особыми потребностями, неуспевающие учащиеся, стихийная инклюзия, инклюзия, единая система образования.

APPEARANCE REGULARITIES OF INCLUSION, ITS ESSENCE AND PLACE IN A CONSISTENT SYSTEM OF EDUCATION OF UKRAINE

Annotation. An organization model of native education, innovative changes which have been having place in its structure last years are represented in the article. Peculiarities of a stance on child's needs in a context of regular and special components of a native education are exposed through the concepts «ontogeny» and «dysontogenesis». A non-achiever problem in a system of regular education is analyzed as a variety of spontaneous inclusion.

Keywords: «ontogeny», «dysontogenesis», children with special needs, non-achievers, spontaneous inclusion, inclusion, consistent system of education.

Аналіз моделі організації вітчизняної освіти крізь світоглядні маркери сьогодення дає змогу переконатися: завдяки стрімкому розвитку технологій та миттєвому обміну інформацією виникають **альтернатива** й можливість **здійснення вибору**. У ролі маркерів – здоровий глузд, поєднаний із досягненнями наукової думки на основі парадигми гуманізму, сенс якої полягає у тому, що вибір цілей, засобів і відповідальність лягають на

сумління кожної людини, дотичної до освітнього процесу. Аналіз зазначених маркерів дає можливість зосередити увагу на ключовому питанні – **ставленні до потреб дитини** в системі освіти.

У контексті **загальної освіти** нашої держави природна потреба в навчанні та поповненні власного досвіду визнана основоположною. Задоволення цієї потреби відбувається у двох напрямках: психологічному й педагогічному.

Психологічний напрям забезпечує *сприймання* навчальної інформації, її *осмислення* з подальшим *розумінням* внутрішньої будови, її *узагальнення* на основі власного досвіду та логічного мислення, *закріплення* в пам'яті на відповідний період, *застосування* теоретичної інформації у практичній діяльності. Основа виділених курсивом процесів – достатній рівень розвитку **вищих психічних функцій**, які стають довірливими до кінця молодшого шкільного віку.

Педагогічний напрям забезпечує задоволення інтересу щодо навчального процесу, формування в учнів мотивації до навчання, регуляцію емоційного стану, оволодіння нормами і правилами поведінки, формування переконань та почуттів, самовиховання особистості. Успіх навчально-виховної діяльності залежить від педагогічної майстерності вчителя, якості одного з видів навчання: пояснювально-ілюстративного, проблемного, програмового, розвивального тощо, яке опирається на стандарт загальної освіти та відповідне програмно-методичне забезпечення.

Процес організації загальної освіти спирається на основні ознаки онтогенетичного розвитку: диференціацію, розчленування того, що раніше було єдиним; появу нових сторін, нових елементів у самому розвитку; перебудову зв'язків [6], а також на сучасні уявлення про взаємодію біологічного (спадковості) та соціального (середовища) чинників розвитку, що полягають у визнанні їхнього одночасного впливу на появу багатьох варіантів індивідуального розвитку. Вплив навчання зазвичай простежується відповідно до двох ліній розвитку – **когнітивної** (розвиток пізнавальної сфери, або психічних функцій) та **особистісної** (психосоціальної). У процесі отримання загальної середньої освіти відбувається засвоєння знань, когнітивний розвиток, а також вплив виховання, що приводить до розвитку особистості, соціалізації дитини, засвоєння цінностей, установок, очікувань, ролей та ін., які є притаманними тій соціальній групі, до якої вона належить [4].



Мал. 1

Усе вищевикладене дає змогу зробити висновок про те, що ставлення до потреб дитини в системі загальної освіти відбувається здебільшого з позицій звичайного онтогенетичного розвитку, а навчально-виховний процес спрямований на їхнє задоволення завдяки використанню установлених у нашій країні традиційних та інноваційних педагогічних технологій. Унаочнити цей процес, на нашу думку,

видається можливим за допомогою наведеного зображення (мал. 1).

Завдяки сучасному науково-методичному забезпеченню з урахуванням уявлення про стадії, за якими відбувається перебіг цілісного процесу розвитку психіки дитини, від першої до останньої сходинки навчально-виховна діяльність у загальноосвітньому закладі розпланована і має чітко визначену мету відповідно до концепції загальної середньої освіти в Україні: становлення відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти та саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем.

Статистичні дані Міністерства праці та соціальної політики, Державного комітету статистики України свідчать про те, що кількість людей з **особливими потребами** становить 10 % від загальної кількості населення країни, 6 % із них – люди, які мають вади інтелектуального розвитку. Водночас виражені відхилення від звичайного розвитку – підстава для надання спеціальних послуг дитині під час її шкільного навчання, що до останнього часу не входило до компетенції загальної середньої освіти. Відхилення від стадії вікового розвитку, на якій перебуває дитина, викликані хворобою або її наслідками, називаються **дизонтогенезом** – на протипагу онтогенезу.

Відповідно до класифікації В. Лебединського виокремлюють 6 варіантів дизонтогенезу:

викликані відставанням психічного розвитку

1) недорозвиток (зокрема, олігофренія);

2) затриманий розвиток (затримка психічного розвитку);

при диспропорційності (асинхронії) психічного розвитку

3) викривлений розвиток (зокрема, ранній дитячий аутизм);

4) дисгармонійний розвиток (зокрема, психопатія);

викликані руйнуванням окремих функцій

5) ушкоджений розвиток (зокрема, органічна деменція);

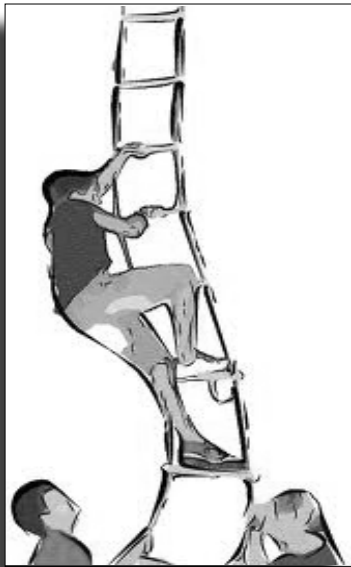
6) дефіцитарний розвиток (порушення зору, слуху, мовлення, опорно-рухової системи).

Дизонтогенетичний та онтогенетичний психічний розвиток мають загальні закономірності – циклічність, нерівномірність тощо. Однак існують і специфічні закономірності дизонтогенетичного розвитку, що залежать від характеру, ступеня та часу виникнення порушення (наприклад, дитина може мати порушення зору, викликані різними причинами; вони можуть мати різний ступінь прояву та виникати на різних вікових стадіях розвитку дитини). Відповідно до вчення Л. Виготського [2], у складній структурі дизонтогенетичного розвитку розрізняють **первинне** порушення та викликані ним **вторинні** відхилення. Наприклад, якщо дитина нечуюча від народження (первинне порушення, пов'язане

з випадінням функції слухового аналізатора із загального кола розвитку), її мовлення не розвивається природним шляхом (вторинне порушення, пов'язане з вирішальною роллю слухових еталонів звуків мовлення для розвитку мовно-рухового аналізатора), а потребує **спеціально організованого навчання**. Серед вторинних відхилень – особистісні (самосвідомість, мотивація тощо), здебільшого пов'язані з недостатнім ступенем спілкування, соціальною депривацією (від лат. *deprivation* – втрата; психічний стан, що є наслідком порушення контакту індивіда із соціумом), яка нерідко супроводжує дитину з порушенням розвитку.

Відомо, що **у випадках відхилень у розвитку навчання відіграє провідну роль**, яскравіше виражену, ніж у розвитку звичайному. Відбувається коригування відхилень **з опорою на збережені ланки** психофізичного розвитку дитини. Особливо важливе при цьому розуміння педагогом своєрідності шляху, яким необхідно вести дитину, аби наблизити лінії дизонтогенетичного розвитку до прийнятої у суспільстві норми. За це відповідає система **спеціальної освіти** в нашій країні, яка є складною, розгалуженою та диференційованою системою спеціальних закладів, реабілітаційних і медико-психологічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних класів при масових школах тощо. (В. Засенко).

Для роботи з дітьми у системі спеціальної освіти готують спеціалістів (олігофренопедагогів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, логопедів, психологів тощо) у педагогічних університетах, на факультетах корекційної педагогіки та психології. Успіх у навчанні залежить від педагогічної майстерності фахівців, яка проявляється з опорою на стандарт та навчально-методичне забезпе-



Мал. 2

чення спеціальної освіти. Таким чином, ставлення до потреб дитини у зазначеній системі відбувається з позицій розуміння специфіки дизонтогенетичного розвитку, а навчально-виховний процес спрямований на їхнє задоволення шляхом використання спеціальних педагогічних технологій, побудованих з урахуванням структури порушення. Унаочнення цього процесу може відбуватися за допомогою наведеного вище зображення (мал. 2).

Завдяки врахуванню типологічних (притаманних певному типові дизонтогенеза) та ін-

дивідуальних особливостей дітей кожен щабель навчально-виховної діяльності в спеціальному навчальному закладі – максимально орієнтований на задоволення **особливих освітніх потреб** та відповідно до концепції спеціальної освіти в Україні спрямований на досягнення певного рівня освіченості (за умови використання потенціалу компенсаторно-корекційних можливостей), залучення її до соціально-вартісної активної діяльності, забезпечення тих знань, умінь та навичок, рис характеру, які уможливають її нормальне життя в соціумі.

Обидві складові (загальна та спеціальна) єдиної освітньої системи України, вочевидь, готують особистість до успішного подальшого виконання соціально значущих ролей у процесі суспільної життєдіяльності. Це, зокрема, викликає необхідність звернути особливу увагу до питання **соціалізації** (перетворення природного на «штучне» під впливом соціального середовища). Цей процес традиційно розглядають як інтеграцію дитини «у космос соціально-культурного буття» [5] або як набуття соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання певної соціальної місії. **Соціальні контакти** дитини при цьому постають одним із найважливіших змістовних аспектів соціалізації, яка відбувається на основі розвитку самосвідомості, рефлексії, абстрактно-логічного мислення, формування особистості. Це стає можливим за умови збереження нерозривного зв'язку соціального становлення дітей з освітою та вихованням. Окрім того, процес соціалізації передбачає поєднання двох протилежних станів людини – злиття з оточенням (соціальна адаптація) та дистанціювання від оточення (індивідуалізація та особистісне зростання). Важливо також, що одним із джерел процесу соціалізації є первинний досвід, пов'язаний із періодом раннього дитинства, де відбувається формування основних психічних функцій та елементарних форм суспільної поведінки, які укорінюються на рівні психологічних установок, що виявляються в тих або інших стійких поведінкових шаблонах [1]. Тому, виникає закономірне питання: «Яким чином дитина (в майбутньому доросла людина), що має особливі освітні потреби і здобуває освіту в спеціальному навчальному закладі (серед дітей з аналогічним варіантом дизонтогенезу), може бути готовою встановлювати повноцінний соціальний контакт зі звичайними представниками суспільства?». Інше питання: «Наскільки ці представники суспільства готові до встановлення контакту з людиною з особливими потребами?».

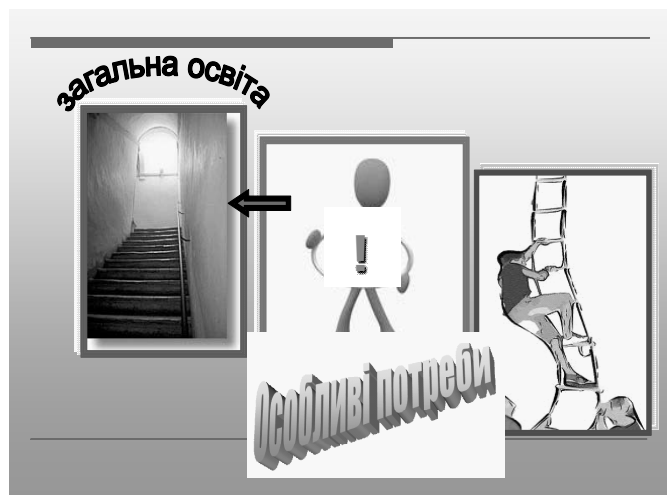
Незважаючи на те, що сучасне українське суспільство загалом володіє усім необхідним інструментарієм (починаючи від формування державної системи соціальної підтримки до створення норм етичного спілкування в різних життєвих ситуаціях), воно відчуває гостру потребу в поширенні спеціальних знань щодо

етично правильної організації комунікативних ситуацій, у яких беруть участь особи з особливими потребами. Причина труднощів встановлення повноцінного контакту з такими особами полягає в існуванні **соціальних обмежень**, серед яких **комунікативні** (різні типи порушень, пов'язаних із причинами виникнення особливих потреб: самоусамітнення як емоційний захист) посідають одне з центральних місць. Результат недостатнього рівня обізнаності – виникнення неадекватних реакцій оточення: відвертої цікавості, глузування (у людей з низьким рівнем загальної культури), почуттів незручності, провини або страху. Звідси – виникнення або загострення почуття жалю до себе, очікування гіперопіки (надмірної опіки), недобррозичливості до оточення, бажання перебувати в ізоляції з боку осіб з особливими потребами. Позаяк, часто бувають наявні серйозні бар'єри щодо становлення повноцінного соціального контакту. Першопричина криється в тому, що від самого народження звичайні діти здебільшого не мають можливості зростати пліч-о-пліч з однолітками з особливими потребами, а значить перебувати у середовищі повного **розмаїття відмінностей**. Це призводить до відсутності в майбутньому досвіду розв'язувати реальні проблеми, пов'язані з ситуаціями необхідності прояву найцінніших людських почуттів: любові, турботи, співчуття, милосердя. Обмеженість уявлень про світ, до котрого потрапляють діти після закінчення навчання, призводить, врешті, до гальмування розвитку загальної культури суспільства.

Такі проблеми були властиві країнам Великобританії, Америки та Європи. Починаючи з 60-х років ХХ ст., американські та британські соціологічні дослідження щодо «істотної нерівності» звичайних громадян та громадян з обмеженими можливостями (що відбулися здебільшого з ініціативи батьків дітей, які мали особливі освітні потреби) викликали дискусії у наукових колах. В результаті було закладано основи програми «**Інклюзія**» (від англ. *inclusion* – включення; термін уведений у науковий обіг Маделейн Уїлл, США) у 1973 р. З 80-х років минулого століття розпочалося будівництво нових та перебудова старих приміщень, розв'язувалися проблеми транспортування відповідно до потреб людей, які мали обмежені можливості. Паралельно відбувався складний процес зміни ставлення до таких людей оточення, а також змін у свідомості самих людей з обмеженими можливостями. Поліпшення архітектурного середовища (втілення ідеї «універсального дизайну») відбувалося за фінансової підтримки уряду. Для роботи з громадянами було розроблено і впроваджено спеціальні програми, до створення яких долучилися фахівці з психології, педагогіки, соціальної роботи, релігії та засобів масової інформації. Процес супроводжувався закономірними поточними труднощами, які виникли у зв'язку з підготовкою персоналу, створенням програм та психологічних моделей. Знадобилася розробка

численних методичних матеріалів та документальних фільмів про успішне навчання дітей з обмеженими можливостями для опанування провідних ідей філософії та практики інклюзії. Перший вагомий результат полягав у тому, що ця модель дала можливість навіть дітям із синдромом Дауна навчатися разом із звичайними однолітками [3]. Вже у щорічному звіті за 1992–1993 н. р. на виконання положень, затверджених Актом «Про освіту осіб з порушеннями розвитку» («Individuals with Disabilities Education Act» (IDEA), 1991 р.), відділ освіти США повідомив, що 35 % школярів із порушеннями розвитку відвідують загальноосвітні класи разом з однолітками, які мають звичайний розвиток. Зарубіжні експерти засвідчують: нині інклюзивна освіта означає «включеність» усіх дітей (за винятком тяжких ступенів фізичного чи розумового недорозвитку) в освітнє життя школи за місцем проживання. При цьому головне завдання закладу з інклюзивною формою навчання – створення системи, яка задовольнила б потреби кожного, а його мета – надання можливості усім бажаним бути найбільш повно залученими до соціального життя громади. Прикметно, що нині інклюзивна освіта посідає пріоритетні позиції в законодавстві Канади, Кіпру, Данії, Ісландії, Індії, Мальти, Нідерландів, Норвегії, ПАР, Іспанії, Швеції, Уганди, США, Великої Британії.

Ситуація, яка склалася в Україні, свідчить про те, що модернізація системи освіти – закономірний етап, оскільки уже протягом досить тривалого часу батьки дітей з особливими потребами (за підтримки неурядових громадських організацій) намагаються використати своє право (зафіксоване в Конвенції про права дитини, яка вступила в силу в нашій країні у 1990 р.; в Конституції України) обирати місце навчання для дитини. Часто батьки вибирають загальноосвітній заклад за місцем проживання дитини, попри його непристосованість до особливих потреб їхньої дитини. Унаочнити цей процес можна за допомогою нижченаведеного зображення (мал. 3).



Мал. 3

Приєм дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні заклади без забезпечення належної підтримки (транспортування за необхідності, архітектурних пристосувань, психолого-педагогічного супроводу відповідних фахівців, навчально-методичних матеріалів та обладнання) носить назву **стихійної інклюзії**. Останнім часом такий варіант інклюзії в нашій країні виявився доволі поширеним явищем, а його життєздатність забезпечується наполегливістю батьків, доброю волею, відданістю своїй справі деяких директорів загальноосвітніх навчальних закладів та високими вимогами до професійної майстерності вчителів, котрі безперервно самовдосконалюються й наважуються брати на себе таку відповідальність.

На перший погляд може здаватися, що явище стихійної інклюзії – начебто «нав'язане» ззовні загальноосвітньому навчальному закладові. Проте аналіз стану організації навчально-виховного процесу в сучасній школі свідчить: **шкільна неуспішність** постає як глобальна загальнодержавна проблема і має вже досить давню історію. Так, ще у середині XIX ст., підсумовуючи показники, одержані під час перевірки державних шкіл, К. Ушинський зазначав, що з учнів, які одночасно вступають до середніх навчальних закладів, лише одна десята частина успішно завершує курс навчання. Дев'ять десятих із кожним роком дедалі більше відстають у навчанні, а дехто взагалі відсіюється. Згодом у статті «До питання про заходи боротьби зі шкільною неуспішністю» (1928 р.) П. Блонський наводить такі дані: в 1926 – 1927 н. р. було обстежено учнів низки шкіл. З'ясувалося, що у закладах I ступеня не встигало з двох і більше предметів (найчастіше з письма й арифметики) 27 % учнів від загального їх числа. Якщо ж врахувати відстаючих з одного предмета, то у школах II ступеня в кожному класі лише 2 – 3 дитини навчалися успішно. П. Блонський робить висновок, що шкільна неуспішність – поширене явище, а експеримент, проведений у 1985 – 1987 рр. у СШ № 5 м. Донецька, показав, що лише 10 % випускників школи можуть розв'язати математичні задачі з підручників, за якими навчалися гімназисти 1897 – 1927 рр. Наведені дані перегукуються з показниками, представленими понад сто років тому К. Ушинським. Факт відсутності чітких та узагальнених статистичних даних у нашій країні за останні 25 років, незважаючи на появу численних науково-методичних робіт, присвячених проблемі виявлення та подолання неуспішності, свідчить про те, що їй не приділяється достатньої уваги на загальнодержавному рівні.

Сучасні різноманітні причини неуспішності докладно розглянуто в психолого-педагогічній літературі й представлено у вигляді «зовнішніх» (особливості навчання та виховання дітей), а також «внутрішніх» (особливості дитячого розвитку). Їх розглядають у ракурсі соціального, фізіо-

логічного та психологічного аспектів. Прийнято вважати, що в найскладніші періоди розвитку (криза семи років та адаптація до навчання у школі, криза пубертатного віку) можуть переважувати фізіологічні та психологічні причини, в інші періоди більш значущими виявляються соціальні причини. Відповідно до останніх даних [4] вчителі найчастіше посилаються на відсутність здоров'я у дітей (фізіологічний аспект), проблеми в сім'ї та педагогічну занедбаність, складність програми (соціальний аспект), тривожність та низьку самооцінку дітей (психологічний аспект). На думку батьків, основні причини неуспішності – нецікаве викладання навчальних предметів, відсутність індивідуального підходу до дитини вчителя, надмірне навчальне навантаження (соціальний аспект), лінощі та недостатня увага дітей (психологічний аспект).

Зрозуміло, що неможливо надати допомогу невстигаючому учневі без попередньої діагностики. З огляду на це виникає потреба у **використанні досвіду спеціальної педагогіки**, що полягає у диференціації первинних порушень та вторинних відхилень, коли відбувається розгляд послідовності виникнення причин [7]. Кваліфікація вторинних відхилень важлива ще й тому, що вони можуть бути дуже різноманітними через різні варіанти реагування самих школярів на свою неуспішність відповідно до віку та індивідуальних особливостей.

Отже, сучасні реалії дають змогу переконалися в тому, що школа більше не може будувати свій навчально-виховний процес з опорою лише на «стандартні конвеєрні програми навчання» (за влучним висловом Г. Драйдена) та звичні методи, якими важко задовольнити пізнавальні потреби всіх, хто «законно» користується послугами загальної освіти. Так, наявність «нестандартних» учнів можна також розглядати як різновид явища стихійної інклюзії, якщо мати на увазі необхідність створення спеціальних умов для їхнього успішного навчання. Цей варіант інклюзії найчастіше «завуальований», бо прояви «нестандартності» можуть бути або недостатньо виразними, або такі діти встигають змінити декілька шкіл, здобуваючи освіту. Водночас завжди існували вчителі-майстри своєї справи, які розуміли необхідність наявності власного розкладу для невстигаючих учнів. Вони створювали відповідні умови, керуючись здоровим глуздом, інтуїцією та цікавлячись доступним арсеналом накопичених людством знань. Підвищення мотивації до навчання, поліпшення академічних результатів, набуття впевненості учнів у собі зміцнювали віру громади в можливість задоволення навіть «нестандартних» потреб у контексті загальної освіти. З цієї точки зору зазначений варіант стихійної інклюзії можна вважати явищем, що виникло «зсередини», а також позитивним досвідом на шляху до вдосконалення цілісної системи освіти нашої держави.

Доречно, на нашу думку, нижченаведене зображення, яке відбиває описану тенденцію та репрезентує викривлену послідовність дій, що досить часто традиційно зберігається у свідомості під час вирішення важливих питань у різних галузях життя нашого суспільства.



Мал. 4

Відомо, що в багатьох країнах світу фахівці спочатку вивчають, яким чином громадянам зручно долати певну відстань від одного пункту до іншого (протоптувати стежку), а потім відповідно облаштовують цей шлях (наприклад, асфальтують). У нашій країні ще й досі спочатку відбувається архітектурне планування, будівництво, а потім триває постійна боротьба (перекопування) зі стежками протоптаними громадянами у зручних для них місцях.

Користуючись такою аналогією, можна відзначити, що і в Україні настав час перегляду позицій стосовно створення умов і технологій навчання, за яких усі учні мали б однаковий доступ до освіти, однакові можливості отримати знання і досвід відповідно до тих світоглядних реалій, які об'єктивно склалися у суспільстві. Таким чином, орієнтація на потреби кожної конкретної особистості (що виступають у якості «протоптаних стежок» у нашому прикладі) могла б слугувати надійною основою для створення адекватних багатоваріантних навчальних стратегій («асфальтованих доріг», спрямованих на зручне досягнення пункту призначення).

Формування нового погляду на освіту й на місце людини в соціумі – головні світові ознаки інноваційного розвитку будь-якого суспільства. За наших днів освіта набуває характеристик загальності, доступності, рівності у країнах з високим ступенем розвитку. Так, міжнародний рух «Освіта для всіх» (Education For All (EFA), ініційова-

ний ЮНЕСКО, пріоритетне значення відводить забезпеченню кожного правом на задоволення освітніх потреб, отримання якісної базової освіти. Детальне ознайомлення із зарубіжним досвідом впровадження інклюзивної освіти у шкільну практику істотно оптимізує модернізацію вітчиз-

няної освітньої системи відповідно до потреб сьогодення та реалізації Конвенції ООН щодо прав інвалідів. Базис освітньої інклюзії має глибоке концептуальне коріння, яке відображене у теоріях соціальної справедливості, прав людини, соціальних систем щодо розвитку особистості, соціального конструктивізму, структуралізму; ідей інформаційного суспільства й соціальної критики. Відповідно до зазначених теорій та ідей освіта розглядається як суспільне благо, що потребує надання всім рівних можливостей у доступі до цієї соціальної цінності. Шлях подолання соціальної нерівності у такому контексті полягає в створенні можливостей для отримання вагомого місця в суспільстві засобами освіти. Цікаво, що обмеженість доступу до освіти характеризує суспільство зі складною стратифікаційною структурою (диференціацією на соціальні класи та верстви населення за ознакою нерівності), яке розглядається в контексті ідей соціальної депривації. Високий рівень академічної підготовки, соціальний досвід і компетентність, здатність до соціальної адаптації, що є складовими функціональної грамотності населення за даними ЮНЕСКО, свідчать про високу якість людських ресурсів у контексті такого суспільства, націленого на подальше вдосконалення. Нині гнучка індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання якраз і розглядається як можливий засіб подолання соціальних й академічних проблем зазначеної категорії осіб. Розглянемо зображення, що дає змогу унаочнити сутність інклюзії (мал. 5).

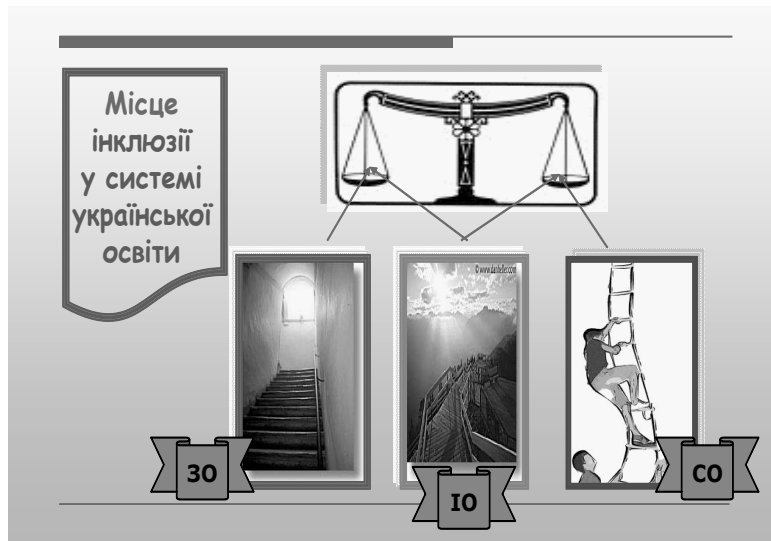
ренціацією на соціальні класи та верстви населення за ознакою нерівності), яке розглядається в контексті ідей соціальної депривації. Високий рівень академічної підготовки, соціальний досвід і компетентність, здатність до соціальної адаптації, що є складовими функціональної грамотності населення за даними ЮНЕСКО, свідчать про високу якість людських ресурсів у контексті такого суспільства, націленого на подальше вдосконалення. Нині гнучка індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання якраз і розглядається як можливий засіб подолання соціальних й академічних проблем зазначеної категорії осіб. Розглянемо зображення, що дає змогу унаочнити сутність інклюзії (мал. 5).



Мал. 5

Такий варіант освіти передбачає готовність усіх дотичних осіб до подорожі шляхом, який не завжди складається зі сходинок, що мають однакову форму, розмір та відстань одна від одної, а головне – відповідають траєкторії певного стандарту. Тенденції та рекомендації, що формуються на основі врахування індивідуальних потреб дитини й накопиченого людством досвіду в галузі освіти, вже дають змогу віддати «пальму першості» соціальним технологіям (соціальній моделі на відміну від медичної, що базується на визнанні необхідності врахування «об'єкту жалю»). Зазначений варіант освіти спрямований на розбудову інклюзивного суспільства, в якому особливості поважають і цінують, а це дає змогу кожному брати участь у житті суспільства й робити свій внесок у його розвиток (сходи на зображенні ведуть до суспільства). У контексті Саламанської декларації вперше інклюзивну освіту визначено як реформаційні освітні зміни на підтримку особливостей та відмінностей кожного. Сьогодні її можна вважати одним із механізмів прискорення інноваційного розвитку освіти загалом.

Повертаючись до ідеї альтернативи та можливості здійснення вибору, відзначимо, що нині громадяни нашого суспільства вже мають можливість віддавати перевагу одному із **трьох** варіантів у контексті єдиної освітньої системи, структура якої репрезентована на нижченаведеному зображенні (мал. 6).



Мал. 6

Інклюзія поступово офіційно посідає паритетне місце у системі освіти, спираючись на вищезгадане концептуальне підґрунтя, розробку державної інклюзивної політики, системи управління й підтримки національних стратегій освітньої інклюзії, популяризацію ідей інклюзивної освіти. Так, у 2001 р. Міністерство освіти (з ініціативи Всеукраїнського фонду «Крок за кроком») започаткувало всеукраїнський експеримент, що мав на меті соціальну адаптацію

й інтеграцію дітей у суспільство через упродовження інклюзивного навчання. З 2008 р. розпочато діяльність у контексті канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» (2008 – 2013 рр.), що спрямована на зміну ставлення уряду, закладів освіти та неурядових організацій до людей з особливими освітніми потребами на прикладі двох пілотних регіонів: Львівської області та АР Крим (м. Сімферополь). Аналіз результатів такої діяльності та сформульовані на його основі пропозиції щодо своєрідності перебігу впровадження інклюзії в Україні мають неабияке значення для створення основних загальнодержавних документів, а учасники проекту взяли безпосередню участь у розробці необхідних матеріалів для урядових інституцій. У 2010 р. до Закону України «Про загальну середню освіту» внесено зміни, відповідно до яких загальноосвітні навчальні заклади отримали дозвіл на створення спеціальних та інклюзивних класів для навчання дітей з особливими потребами, що означало перехід інклюзії на «державні рейки». Затим здійснено наступні кроки: МОНмолодьспорту затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 р. – «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». За останніми даними, інклюзивна освіта впроваджена в 22 пілотних школах, нею охоплено 130 тисяч дітей з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

- Бех І. Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А.С. Макаренка) / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 5 – 17.
- Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Выготский Л. С. // Педагогическая психология. – М., 1991. – С. 374 – 391.
- Клименюк Н. В. Інклюзія людей з особливими потребами до суспільного життя : історичний аспект. [Електронний ресурс] / Н. В. Клименюк. – 2009. – С. 148 – 153. Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua>
- Кулагина И. Ю. Возрастная психология : развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
- Лукашевич М. П. Теорія і практика самоменеджменту. / М. П. Лукашевич. – К. : МАУП, 1999. – 360 с.
- Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. / Л. Ф. Обухова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
- Славина Л. С. Трудные дети / Л. С. Славина. – М.; Воронеж, 1998. – 447 с.