

Тетяна Лукіна

професор кафедри управління освітою
НАДУ при Президентові України, д. держ. упр., професор

Ангеліна Шошова

аспірант НАДУ при Президентові України

РЕАЛІЗАЦІЯ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ЗАРУБІЖНІ ПІДХОДИ

Метою статті є порівняльний аналіз моделей реалізації державної освітньої політики щодо запровадження інклюзивної освіти у країнах Європи. Проаналізовано процеси формування сучасних уявлень про сутність та призначення інклюзивної освіти як способу реалізації принципу рівності прав і можливостей усіх громадян щодо здобуття освіти. Розкрито поняття «діти з особливими освітніми потребами» у вітчизняній та зарубіжній практиці інклюзивної освіти. Досліджено зарубіжний досвід та розкрито шляхи впровадження моделей реалізації державної освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами в Україні. Проаналізовано сучасний стан запровадження інклюзивної освіти в Україні за результатами моніторингового дослідження, проведеного упродовж 2010-2012 років відділенням моніторингових досліджень освітньої галузі Інституту інноваційних технологій і змісту освіти за наказом МОН України. Проблема запровадження інклюзивної освіти в Україні розглядається як складна й багатогранна, вона потребує розгляду з позицій соціальної політики загалом та освітньої зокрема, а також державного управління освітою, педагогіки і психології.

Ключові слова: державна освітня політика, діти з особливими освітніми потребами, управління інклюзивною освітою, інтеграція.

Tetyana Lukina, Angelina Shoshova

IMPLEMENTATION OF PUBLIC EDUCATIONAL POLICY FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEED: GLOBAL APPROACHES

The aim of the article is a comparative analysis of models of realization of the state educational policy on introduction of inclusive education in Europe. Analyzes the process of formation of modern ideas about the essence and purpose of inclusive education as a way of implementing the principle of equal rights and opportunities for all citizens to receive education. Discloses the concept of «children with special educational needs» in domestic and foreign practice of inclusive education.

Studied foreign experience and discovered ways of introducing models of implementation the public education policy for children with special educational needs in Ukraine. The current state of implementation of inclusive education in Ukraine on the results of monitoring research, which is conducted during 2010-2012 of the Department of monitoring researches in the education of the Institute of innovative technologies and content of education by the order of Ministry of education and science of Ukraine characterized. Inclusive education in Ukraine is presented as a complex, multifaceted problem that requires consideration from the standpoint of social policy in general and education in particular, as well as public administration of education, pedagogy and psychology.

Keywords: public educational policy, children with special educational needs, management of inclusive education, integration.

Татьяна Лукина, Ангелина Шошова

РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ

Целью статьи является сравнительный анализ моделей реализации государственной образовательной политики по внедрению инклюзивного образования в странах Европы. Проанализированы процессы формирования современных представлений о сущности и назначении инклюзивного образования как способа реализации принципа равенства прав и возможностей всех граждан в получении образования. Раскрыто понятие «дети с особыми образовательными потребностями» в отечественной и зарубежной практике инклюзивного образования. Исследован зарубежный опыт и раскрыты пути внедрения моделей реализации государственной образовательной политики в отношении детей с особыми образовательными потребностями в Украине. Проанализировано современное состояние внедрения инклюзивного образования в Украине по результатам мониторингового исследования, проведенного на протяжении 2010-2012 годов отделением мониторинговых исследований образовательной отрасли Института инновационных технологий и содержания образования. Внедрение инклюзивного образования в Украине представлена как сложная, многогранная проблема, которая требует рассмотрения с позиций социальной политики в целом и образовательной в частности, а также государственного управления образованием, педагогике и психологии.

Ключевые слова: государственная образовательная политика, дети с особыми образовательными потребностями, управление инклюзивным образованием, интеграция.

Упродовж останнього століття у світі визначилася тенденція до збільшення кількості дітей з вадами фізичного і психічного розвитку, інакше кажучи, з особливими потребами. Так, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, лише 20 % народжених дітей умовно вважається здоровими, інші – або страждають порушеннями психофізичного розвитку, або перебувають у стані між здоров'ям і хворобою [1]. Аналогічна ситуація є характерною й для України: за інформацією Центральної психолого-медико-педагогічної консультації, за підсумками 2011 року, в нашій країні виявлено майже 865 тисяч дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що становить близько 11 % від загальної кількості дітей в Україні [2], причому спостерігається стійка тенденція до збільшення таких дітей на 5–6 тисяч осіб щорічно. Постійне зростання кількості людей з особливими потребами посилює навантаження на сферу соціального захисту, покладає додаткові завдання на систему освіти, заклади охорони здоров'я, органи місцевої влади тощо, що, у свою чергу, потребує вироблення адекватної державної політики та відповідного державного управління, зокрема у сфері освіти. Наявні проблеми соціальної адаптації дітей з особливими потребами значною мірою викликані невідповідністю механізмів державного управління освітою таких дітей їхнім потребам та потребам соціуму, застарілістю та неефективністю методів управління і способів організації цього навчання. Серед багатьох завдань державного управління має стати розвиток інклюзивної освіти, що передбачає створення умов для проведення соціальної адаптації дітей з особливими потребами, навчання і виховання інших членів соціуму в дусі гуманістичності та толерантного сприйняття таких категорій громадян. За таких умов, завдання організації та управління соціальною адаптацією дітей з особливими потребами в Україні виступає багатогранною проблемою соціального управління, одне з центральних місць у якому займає державне управління освітою, зокрема державне управління спеціальними закладами освіти та державне управління інклюзивною освітою.

Проведений аналіз наукової літератури з даної проблематики свідчить, що процеси формування сучасних уявлень про сутність та призначення інклюзивної освіти та зміст освітньої політики у цій сфері в передових країнах світу пройшли доволі складну еволюцію свого розвитку. У різні історичні періоди в різних країнах використовувалися різні підходи і моделі організації інклюзивної освіти та управління нею. Дослідженню сутності інклюзії та особливостей управління інклюзивною освітою значну увагу приділяли зарубіжні вчені, зокрема, Б. Бенети [3], Т. Бут [4].

Окремі питання організації навчального процесу дітей з особливими потребами та управління інклюзивною освітою вивчали вітчизняні дослідники: Н. З. Софій, Ю. М. Найда [3], С. М. Семак [5]. Зарубіжний досвід організації систем управління освітою дітей з особливими потребами у деяких країнах був предметом наукових досліджень таких вчених, як А. А. Колупаєва [4; 6], С. М. Єфімова [7].

Світова практика реалізації освіти дітей з особливими потребами орієнтується на навчання досить широкого кола категорій дітей, які мають певні особливості розвитку, і базується на визнанні рівності їхніх прав та недопустимості будь-якої дискримінації, гуманістичності, створенні інклюзивного середовища, високої громадської свідомості. Організація державного управління освітою дітей з особливими потребами

в Україні має низку суттєвих відмінностей, пов'язаних з проблемами термінологічного, правового, соціального характеру, що, у свою чергу, призводить до неможливості застосування ефективних зарубіжних моделей і механізмів управління інклюзивною освітою.

Незважаючи на ґрунтовні праці вітчизняних дослідників, реалізація інклюзивної освіти в Україні знаходиться на сьогодні у стадії експериментального впровадження. Потребують науково-теоретичного обґрунтування проблеми вироблення та реалізації послідовної й дієвої державної політики щодо дітей з особливими потребам, розробки ефективних моделей державного управління процесами організації інклюзивного навчання, створення системи підготовки педагогічних і управлінських кадрів для роботи у нових для них умовах.

Надзвичайно важливим і актуальним є, на наш погляд, визначення, узгодження з європейським законодавством основних дефініцій, аналіз зарубіжних підходів до вироблення освітньої політики щодо організації та управління інклюзивною освітою на предмет доцільності й можливості застосування найбільш ефективних її моделей у вітчизняній практиці як основної складової системи соціальної адаптації дітей з особливими потребами, їх інтеграції в суспільство.

З огляду на зазначене, метою статті є порівняльний аналіз моделей реалізації державної освітньої політики щодо запровадження інклюзивної освіти у країнах Європи.

Як відомо, сучасна передова суспільна думка виходить з розуміння того, що розбудова суспільства має базуватися на реалізації принципу рівності прав і можливостей усіх громадян. Цей принцип задекларований Організацією Об'єднаних Націй [8], прописаний у законодавстві демократичних країн світу, визначений також і Конституцією України [9] та низкою законів України, зокрема, Законом України «Про освіту» [10].

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні (2002 р.) зазначалося, що держава повинна забезпечувати підтримку дітей та молоді з особливостями психічного і фізичного розвитку [11]. Це завдання закріплено також і у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, в якій одним з пріоритетних стратегічних напрямів розвитку освіти визначено забезпечення функціонування ефективної системи інклюзивної освіти [12].

Таким чином, вирішення цієї актуальної проблеми державного управління освітою має базуватися на визнанні та дотриманні прав дитини з особливими потребами, захисті її інтересів, наданні допомоги у процесі соціалізації та вибору професійної діяльності, що є дуже важливим на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти.

Загалом поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює всіх дітей (вихованців, учнів), чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Загальноприйняте тлумачення терміну «діти з особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку [13]. У Міжнародній класифікації стандартів це поняття охоплює обдарованих дітей, безпритульних, сиріт, дітей етнічних і мовних меншин; населення, що мешкає в сільській місцевості; дітей із малозабезпечених сімей, сімей мігрантів, біженців; дітей з обмеженими можливостями, в тому числі дітей–інвалідів, та інших уразливих шарів суспільства [14].

У передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ ст., відбувалася перебудова системи

спеціальної освіти та державного управління нею. Основним напрямом як політики у цілому, так і реалізації освітнього процесу, стала інклюзія та засадах інтегрованого навчання, які розглядалися як основна форма здобуття освіти дітьми з особливостями розвитку [3].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати освіту за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу [3].

Основою інклюзивної освіти є ідеологія, що виключає будь-яку дискримінацію дітей, припускає створення спеціальних умов для дітей, що мають особливі освітні потреби.

У Швеції в 1970–х роках в освітній політиці з'явилося поняття «нормалізація», що й стало основою відповідної концепції організації навчання дітей, що потребують особливої уваги. Концепція нормалізації базується на таких ключових положеннях про забезпечення рівності прав щодо здобуття освіти дітьми з особливостями розвитку, а саме на визнанні того, що така дитина:

- має однакові для всіх дітей потреби, головна з яких – потреба в любові та обстановці, яка стимулює її розвиток;
- насамперед дитина, і тому повинна вести життя, найбільшою мірою наближене до нормального;
- має проживати у рідному домі й обов'язком місцевої влади створювати необхідні умови для того, щоб ця дитина мала змогу виховуватися в сім'ї;
- мала можливість вчитися як і всі діти, й здобути освіту, якими б важкими не були порушення її розвитку [15].

Ця концепція була схвалена й зазнала розвитку в США і Канаді. Вона й визначила освітню політику щодо дітей з особливостями розвитку в наступні 15–20 років.

А. А. Колупаєва, досліджуючи світовий досвід організації та управління інклюзивною освітою, відмічає початок мейнстрімінга в освітній політиці у США як течії, що стала стратегією впровадження інклюзії як основного напрямку, загальноприйнятої соціальної моделі – нормалізації. Під впливом громадянських рухів у США кінця 60–х – початку 70–х рр. ХХ ст., які відстоювали рівні освітні права всіх дітей, у тому числі й дітей з особливими проблемами, було прийнято закон, названий згодом «Актом про освіту осіб з особливими проблемами» (Individuals with disabilities education act, 1975) [3].

Цей закон і ряд подальших послужили юридичною базою мейнстрімінга в освіті США. Аналогічні закони ухвалили парламенти багатьох європейських країн, Австралії та інших держав. Мейнстрімінг, як напрям в освітній політиці, був підтриманий світовою громадськістю та оцінений особами з особливостями в розвитку, батьками «особливих» дітей як акт звільнення від освітньої сегрегації.

Модель «нормалізації» припускала, що дитина має бути готовою для прийняття її школою і суспільством. Поряд із цим, як підкреслюють деякі дослідники, нормалізація не враховувала широкого спектру індивідуальних відмінностей, що неминуче викликало питання про визначення норми [15].

У Голландії у 80–х роках з метою реалізації політики нормалізації в масовій школі м. Амстердама було проведено експеримент із залучення дітей з порушеннями розвитку до навчання. В обраній для експерименту школі окрім здорових дітей 35 % контингенту закладу

складали учні з особливими потребами, які направлялися упродовж року з інших шкіл міста. Цю школу визначили як альтернативу спеціальному закладу. Школа мала 12 класів по 40 учнів у кожному і не отримувала ніякої додаткової (фінансової, навчально-методичної чи кадрової) підтримки. Проведене через певний час оцінювання навчальних знань, умінь і навичок продемонструвало невідповідність одержаних результатів навчання потенційним можливостям, причому не лише учнів з особливостями психофізичного розвитку, а й здорових школярів. Даний експеримент, з точки зору досягнень сучасних моделей реалізації освітньої політики для осіб з особливими потребами, є класичним прикладом так званої механічної інтеграції, коли де-юре реалізовується право на здобуття освіти, а де-факто – воно порушується [3].

Результати цього невдалого експерименту спонукали науковців і політиків до розробки нових принципів формування освітньої політики та віднайдення більш ефективних моделей організації освіти дітей з особливими потребами. Нею стала так звана «соціальна модель», яка не передбачає обов'язкової готовності людини до участі в житті сім'ї, навчання у школі та подальшій роботі. В основу цієї моделі була покладена ідея необхідності адаптації середовища до можливостей людини, створення системи соціальних зв'язків і розвитку тих здібностей учня, які можуть бути затребувані там, де вона проживає, навчається і / або працює (функціональний підхід до навчання). За свідченням відомого австрійського вченого, у цій галузі Х. Волкера до 1980–х років така система освіти ставала дедалі більш диференційованою та сегрегаційною (від лат. segregatio – відділення), поділ людей в суспільстві на категорії, зокрема і в системі міжособистісних відносин, за ознакою соціальних відмінностей [16]).

Дослідження голландських вчених свідчать, що до 60-х років ХХ ст. освітня політика країни була спрямована на підтримку дітей з особливостями психофізичного розвитку лише у спеціальних школах. Ця одностороння орієнтація підтримувала розподіл освітньої системи на масові школи з відсутністю адекватної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку, з одного боку, та спеціальні окремі школи для цих дітей – з іншого. Таким чином, реалізована у такий спосіб політика згодом призвела до виникнення низки негативних явищ і процесів у розвитку системи як загальної середньої, так і спеціальної освіти, що є наслідками наступних обставин:

- посилення ізоляваності обох освітніх систем, обмеження взаємодії, скорочення процесів обміну спеціальною професійною інформацією (методиками, технологіями, результатами наукових досліджень тощо) між ними, що погіршувало ефективність роботи обох освітніх систем, позбавляло дітей, як здорових, так і «особливих», необхідної допомоги (психологічної, соціальної);
- намагання уникнути відповідальності представниками масової школи за дітей з особливими освітніми потребами шляхом переведення їх у спеціальні заклади освіти;
- фінансування додаткових витрат, що потребує навчання учнів з проблемами в розвитку лише в системі спеціальної освіти;
- формування суспільного несприйняття самої можливості соціальної інтеграції дітей з проблемами в розвитку, поява негативної тенденції у суспільстві щодо необхідності ізоляції осіб з девіантною поведінкою в спеціальних закладах;

- функціонування закладів сегрегативного типу порушувало принцип рівноправ'я, не давало можливості повною мірою забезпечити рівність прав людей;
- можливість поступового перетворення спеціальної освіти в інструмент, що сприяє сегрегативним суспільним установкам [3].

У європейській практиці існує кілька моделей реалізації освітньої політики навчання дітей з особливими потребами, які спрямовані на подолання зазначених загроз. Результати аналізу досвіду впровадження інклюзивної освіти в розвинутих країнах Європи дають можливість стверджувати, що у європейських країнах спеціальні заклади освіти функціонують і надають допомогу дітям з обмеженими можливостями здоров'я, однак вони не є сегрегативними осередками. «Кордони» між спеціальною та загальною освітою прозорі, неявні, країни з демократичним устроєм пропагують цінності громадянського суспільства, ідеї рівноправ'я, толерантності та інклюзії. Освітнє законодавство європейських країн визнає право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини, регламентує функціонування спеціальних та інклюзивних закладів. На сьогодні у Європі відбувається різке скорочення спеціальних закладів як за кількістю, так і за видами спеціалізації, спостерігається тенденція до повного переходу на навчання дітей з особливостями розвитку в інклюзивних закладах.

Серед європейських країн Італія посідає чільне місце у впровадженні освітньої політики щодо задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами шляхом реалізації інтегрованого та інклюзивного навчання, тому що однією з перших визнала цю модель організації спеціальної освіти найприйнятнішою формою здобуття освіти для дітей з особливостями. Правовими нормами в Італії були закріплені наступні положення: навчання дітей з особливостями розвитку має здійснюватися до найближчих до їх місця проживання звичайних школах; наповнюваність класів не може перевищувати 20 осіб; у такому класі може навчатися не більше 2 дітей з порушеннями; школярі з особливими освітніми потребами повинні бути забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, які працюватимуть з ними за узгодженими програмами; у класах із сумісним навчанням дітей передбачається спільна робота спеціальних педагогів і учителів; має бути налагоджена взаємодія шкіл з установами різного підпорядкування з метою надання всебічної допомоги школярам з особливими освітніми потребами; залучення батьків до процесу навчання дітей з особливостями розвитку тощо. Дані, які наводить відомий італійський дослідник Б. Бенети, свідчать, що нині в країні понад 90 % дітей з особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу [3]. Італійська модель часто береться за основу іншими країнами при виробленні моделей освітньої політики щодо навчання дітей з особливостями розвитку.

В Австрії за підтримкою Австрійського Центру експериментальної освіти та шкільного розвитку було проведено апробацію кількох принципово різних моделей реалізації державної освітньої політики організації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Експертне оцінювання ефективності цих моделей, проведене у 1991 році, показало, що найбільш дієвою моделлю стали інтегровані класи; модель із залученням шкільних консультантів найкраще зарекомендувала себе у сільській місцевості. Не підтвердила очікувань модель взаємодіючих та малокомплектних класів, від організації яких згодом взагалі відмовилися.

У деяких країнах в освітніх політиках робиться акцент на запровадженні різних форм взаємодії освітніх закладів з психолого-медико-соціальними центрами (досвід Бельгії) і пропонується варіативність психолого-педагогічного супроводу (досвід Німеччини).

Інклюзія як політика і процес, що дає всім дітям, незалежно від їх індивідуальних особливостей, психічних та фізичних можливостей, рівний доступ до здобуття освіти в загальноосвітньому закладі за місцем проживання та створює необхідні умови для успішного навчання [5], є відносно новим явищем у вітчизняній освіті. Інклюзивна освіта дослідниками розглядається як щабель до побудови інклюзивного суспільства.

Український дослідник Г. Лефранко наголошує, що у світовій практиці поняття «особливі потреби використовуються стосовно осіб, соціальна, фізична або емоційна особливість яких потребує спеціальної уваги і послуг, що надають їй можливість розширити свій потенціал» [10]. Інакше кажучи, до цієї категорії потрапляє дуже широке коло осіб, проте в Україні поняття «діти з особливими освітніми потребами» тлумачиться у дещо іншому контексті, надто звужено й стосується лише дітей з особливостями психофізичного розвитку [17], тобто тих, хто має певні вади.

Така ситуація властива не лише Україні, а й усьому пострадянському простору. Наприклад, у російській науковій літературі та в правових документах, що стосуються навчання дітей з особливими потребами, йдеться про дітей з «обмеженими можливостями», «вадами», «затримкою або порушенням психофізичного розвитку». З цих позицій кардинально іншими є підходи до формування освітньої політики щодо навчання осіб з особливими потребами у розвинутих країнах, де пропагується рівне ставлення до всіх дітей. Як наслідок, у термінології робиться наголос не на вадах, а на особливостях цих дітей – «особливі», «з особливостями психофізичного розвитку», «з особливими потребами».

Освітня політика щодо навчання дітей з особливими потребами на засадах інклюзії, що запроваджується широко у європейських країнах та США, має незаперечні переваги, зокрема забезпечення значно більших можливостей для адаптації дитини в соціумі, в якому вона живе і буде жити далі, а значить, і зменшення фінансового навантаження на соціальну сферу, розвиток моральності суспільства. Поряд з цим, реалізація основних завдань цієї політики потребує високої відповідальності від усіх учасників управлінського та освітнього процесів, тому що порушення тих чи інших умов, навіть використання некоректної термінології, що принижує гідність «особливої» дитини, може нанести їй психологічну травму.

Світовий досвід формування й розвитку освітньої політики щодо впровадження інклюзивної освіти свідчить про необхідність так званого «дозрівання» до неї соціуму і становлення громадянського суспільства. Саме громадська ініціатива стала основним рушієм змін в ставленні традиційної освіти до дітей з особливостями психофізичного розвитку й подолання сегрегації освіти в європейських країнах. Так, наприклад, під тиском громадськості у 1971 році в Італії був ухвалений новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначив статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами в розвитку, забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку. Як зазначає Б. Бенети, «... закон затвердив зміни, що наступили у житті, оскільки цього вимагав час» [3].

У деяких європейських країнах, наприклад, в Австрії, стихійно організовані громадські співтовариства об'єдналися в єдину спільноту і звернулися до Міністерства освіти з пропозиціями щодо проведення експерименту з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, за яким послідувало реформування системи освіти.

Аналіз європейських моделей інклюзивної освіти доводить наявність великого позитивного досвіду, який потрібно адаптувати для впровадження в Україні. Дослідники називають такі завдання, що потребують впливу з боку системи державного управління освітою щодо організації навчання дітей з особливими потребами:

- нормативно-правове регулювання процесу запровадження інклюзивної форми навчання;
- оновлення вимог щодо матеріально-технічного забезпечення загальноосвітнього навчального закладу, де реалізується інклюзивне навчання;
- пристосування навчально-виховного процесу до потреб дітей, у тому числі й з особливостями розвитку;
- налагодження специфічного психолого-медико-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах;
- особливості співпраці з батьками, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку [18].

Особливе місце у процесі соціальної інтеграції дитини з порушеннями психофізичного розвитку відводиться сім'ї, яка в ідеалі виступає одним із основних факторів її залучення в систему суспільних відносин. Особливості сім'ї, її активності у процесі розвитку і освіти дитини визначає її психофізичний і соціокультурний статус в майбутньому, рівень реабілітаційного і соціально-інтеграційного потенціалу, ступінь готовності до інтеграції в загальноосвітньому навчальному закладі. Сучасна сім'я дитини з обмеженими можливостями поряд з традиційними функціями має виконувати і низку специфічних, у зв'язку з наявністю у дитини психічного та (або) фізичного порушення розвитку [4].

Також гостро постають питання інформаційної роботи в суспільстві щодо запровадження інклюзивної освіти з метою організації ефективної взаємодії всіх учасників процесу.

Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти (безпосередньо відділенням моніторингових досліджень освітньої галузі) за наказом МОН України упродовж 2010–2012 років було проведено моніторингове дослідження стану запровадження інклюзивної освіти в Україні [18]. Мета зазначеного вище моніторингового дослідження полягала в оцінюванні наявності та ступеня розгортання інтеграційних процесів в Україні в контексті трансформації масової освіти як системи для забезпечення освітніх потреб всіх дітей.

За даними Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України в опитуванні взяли участь 24 535 респондентів з 15 областей України. Серед опитуваних – як безпосередні учасники інклюзивного процесу у загальноосвітніх, дошкільних навчальних закладах, так і координатори впровадження інклюзивного навчання в регіонах: методисти ІППО та управлінської освіти. Для вивчення суспільної думки щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах були залучені вчителі та батьки різних класів ЗНЗ. Окрему категорію респондентів склали завідувачі районних та обласних психолого-медико-педагогічних консультацій [19].

Серед переваг інтеграційної системи для навчання дітей з ООП та без ООП респонденти виділили наступне: розвиток толерантності, вміння виявляти співчуття та гуманність – 82 %, виключення соціальної ізоляції дітей з ППР – 80 %, збагачення соціального (комунікативного та морального) досвіду – 74 %.

Аналізуючи відповіді батьків дітей з особливими освітніми потребами на всіх трьох етапах опитування бачимо, що з кожним роком все більше респондентів задоволені тим, що їхня дитина навчається у загальноосвітній школі (I етап – 72 %, II етап – 80 %, а на III етапі вже 85 % опитаних). Разом із тим, спостерігається зменшення кількості задоволених батьків здорових школярів, що навчаються в інклюзивному класі – з 67 % на I етапі до 55 % на II етапі опитування [19].

Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній простір, відповідаючи на потреби учнів усіх груп і категорій. Цікавою є думка батьків дітей з ООП щодо вибору форм організації навчання дітей. Більшість із них, а саме 68 %, обрали б для своєї дитини як форму організації навчання інклюзивні класи в структурі ЗНЗ, 15 % бажали б, щоб їх дитина навчалася в спеціальних класах в структурі ЗНЗ, 9 % погодилися на навчання в спеціальних загальноосвітніх закладах, а 8 % згодні на «стихийну» інклюзію (навчання дітей з особливими освітніми потребами в ЗНЗ без створення особливих умов) [19]. Отримані результати моніторингу свідчать про необхідність проведення виваженої освітньої політики у цих питаннях, врахуванні комплексу соціально-психологічних аспектів у реалізації завдань забезпечення рівних прав і можливостей здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами. Потребують серйозного опрацювання питання вироблення різноманітних ефективних моделей державного управління спеціальною освітою та реалізації інклюзивного навчання дітей.

Результати даного моніторингового дослідження можуть допомогти суб'єктам управління освітою у розв'язанні структурних проблем в процесі навчання дітей з психофізичними порушеннями в навчальних закладах, в розробленні єдиних стандартів організації навчального та реабілітаційного процесів, а також механізмів їх фінансового, матеріально-технічного, соціального, психолого-педагогічного, кадрового та реабілітаційного супроводу [20; 21]. Проте, набагато важливішим є те, що отримана інформація дає можливість своєчасно визначити проблеми організаційного та змістового характеру в реалізації різних моделей державного управління спеціальними закладами освіти та забезпеченням доступу до освіти всіх категорій осіб з особливими освітніми потребами.

☞ Проведене аналітичне дослідження різних моделей реалізації інклюзивної освіти в розвинутих країнах Європи підтвердило дієвість та ефективність цих моделей щодо забезпечення соціальної адаптації та толерантного виховання молоді. Цей досвід потребує подальшого вивчення й розробки шляхів адаптації його до української реальності.

До того потрібно відходити від вузького тлумачення поняття «діти з особливими потребами», яке в Україні стосується лише дітей та молоді з особливостями психічного і фізичного розвитку, до прийнятого у Міжнародній класифікації стандартів, що охоплює широке перелік категорій осіб, зокрема обдарованих дітей, безпритульних, сиріт, дітей етнічних і мовних меншин; населення, що мешкає в сільській місцевості; дітей із малозабез-

печених сімей, сімей мігрантів, біженців; дітей з обмеженими можливостями, в тому числі дітей-інвалідів, та інших уразливих шарів суспільства.

Проблема запровадження, організації інклюзивної освіти – складна й багатогранна, потребує розгляду з позицій державної освітньої та загалом соціальної політики, державного управління освітою, педагогіки й психології. Ключовими є завдання розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, організаційних, програмно-змістових, соціально-психологічних, інституціональних засад. Не менш важливим є запровадження інформаційного супроводу всіх процесів, широке обговорення моделей організації навчання осіб з особливими освітніми потребами для розуміння громадськістю сутності інклюзії та принципів рівності, що може стати напрямком подальших розвідок.

Література.

1. Росолик О. Інклюзивне навчання / Ольга Росолик [21 квітня 2013, 19:33] [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bershad.ua/news/culture/teach/32695.html>.

2. 11 % українських дітей мають порушення психофізичного розвитку [Електронний ресурс] Освіта.ua. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/news/34672>.

3. Інклюзивна школа: особливості організації та управління [Текст] : навч.-метод. посіб. / [Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін.] ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : 2007. – 128 с.

4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи / А. А. Колупаєва // Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монограф. – К. : Самміт–Книга, 2009. – 272 с.

5. Семак С. М. Інклюзивна освіта: сутність, поняття, термінологія / С. М. Семак [20.03.2012] [Електронний ресурс] Корекційна освіта. – Режим доступу: <http://doshkilla.blogspot.com/2012/03/blog-post.html>.

6. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / А. А. Колупаєва // Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній навчальній закладі : монограф. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.

7. Колупаєва А. А. Вступ до інклюзивної освіти / А. А. Колупаєва, С. М. Єфімова. – К. : Самміт–Книга 2010. – 17 с.

8. Декларация социального прогресса и развития: резолюция 2542 (XXIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 11.12.1969 г. [Электронный ресурс] Организация Объединенных Наций (ООН). – Режим доступу: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/socdev.shtml.

9. Конституція України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР [Електронний ресурс] Верховна Рада України. Законодавство України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-вр>.

10. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060–XII [Електронний ресурс] Верховна Рада України. Законодавство України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

11. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс] Верховна Рада України. Законодавство України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

12. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс] Вер-

ховна Рада України. Законодавство України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

13. Ребенок с особыми образовательными потребностями: методичні рекомендації / под ред. В. А. Дзоз. – Симферополь : Вид-во МОН АРК, 2012. – 17 с.

14. Инклюзивное образование: вопросы и ответы / подб. Л. А. Поповой // Открытая школа. – № 8 (129), октябрь 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://www.open-school.kz/glavstr/inclusiv_obraz/inclusiv_obraz_129_1.htm.

15. Daniels H. and Porter J. Bath, UK Special educational needs and inclusion in a broader context. Learning Needs and Difficulties Among Children of Primary School age: definition, identification, provision and issues // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. АLEXИНА С. В. – М.: МГППУ, 2013. – [Электронный ресурс] Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию Департамента образования города Москвы. – Режим доступу: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=221>.

16. Конюхов Н. И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы / Н. И. Конюхов // Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. – М : Академ. проект, 1992. – 100 с. – С. 74.

17. Віртосу І. Експеримент з дітьми / І. Віртосу [02.03.2012] [Електронний ресурс] Українська правда. Життя. – URL : <http://life.pravda.com.ua/society/2012/03/2/97161>.

18. Коць В. В. Обласний семінар-нарада-практикум: «Інклюзивна школа: особливості організації та управління» / В. В. Коць [Електронний ресурс] Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу: http://vippp.org.ua/view_news.php?id=821.

19. Стан запровадження інклюзивної освіти в Україні: аналітичний звіт за результатами моніторингового дослідження. – К. : Ін-т іннов. технологій і змісту освіти МОН України, 2014. – 115 с.

20. Родненко М. Інклюзивна освіта: за результатами моніторингу / Марина Родненко // Управління освітою. – К. : Шкільний світ. – 2012. – № 16 (292). – С. 12–17.

21. Родненко М. Інклюзивна освіта: за результатами моніторингу / Марина Родненко // Управління освітою. – К. : Шкільний світ. – 2012. – № 18 (294). – С. 11–18.