УДК 371.3

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОГО УСТРОЮ

Алла КОЛУПАЄВА, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна, al-col@mail.ru

Автором визначено методологічні та законодавчо-нормативні засади інклюзивної освіти. Розкрито генезис, понятійно-термінологічні визначення та основні принципи інклюзивної освіти як моделі соціального устрою. Представлено Українське освітнє законодавство, та зокрема нормативно-правові акти в галузі інклюзивної освіти.
Ключові слова: інклюзивна освіта, підготовка педагогів, діти з особливими потребами.

Алла КОЛУПАЕВА, Институт специальной педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Определены методологические и законодательно-нормативные основы инклюзивного образования. Раскрыто генезис, понятийно-терминологические определения и основные принципы инклюзивного образования как модели социальной системы. Представлено украинское образовательное законодательство и современные нормативно-правовые акты в области инклюзивного образования.
Ключевые слова: инклюзивное образование, подготовка педагогов, дети с особыми потребностями.

Alla KOLUPAIEVA, Institute of Special Pedagogy The National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

INCLUSIVE EDUCATION AS A MODEL FOR SOCIAL SYSTEM

The author presents five periods covering the time period of two and a half thousand years. This is the path from hate and aggression towards acceptance, partnership and integration of persons with mental and physical disabilities. Genesis, definitions of concepts and terminology, basic principles of inclusive education were revealed as a model of social organization. In defining the term of «inclusive education» the main international instruments which contain such a defenition were analized (UN Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities, Declaration of the Rights of the Child UN, Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, International Consultation on Early Childhood Education and Special Educational Needs). Ukrainian educational legislation and current regulations in the field of inclusive education presented by the author show that the trends of the present stage of national education system's development, are possible only in continuous improvement of general and special educational systems and the elimination of borders between them, which still exist today.
Keywords: inclusive education, training of teachers, children with special needs.

© Колупаєва А., 2014

НАВЧАЮЧИСЬ РАЗОМ, ДІТИ ВЧАТЬСЯ ЖИТИ РАЗОМ

Історичне підґрунтя інклюзивної освіти

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, передусім – осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх». В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. Принцип доступності сформульовано на засадах дотримання прав людини, викладено в резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997 р. в якості пріоритетного завдання – сприяти забезпеченню рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Цей принцип зумовлює перенесення акцентів із медичних аспектів інвалідності, піклування про осіб з психофізичними порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища, на реформування самого соціуму, де особа з психофізичними порушеннями має змогу задовольнити свої потреби, передусім, потребу в здобутті якісної освіти. Якісна освіта передбачає задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда, в тому числі й з порушеннями психофізичного розвитку, без відриву такої особи від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів. Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб із порушеннями психофізичного розвитку стали наріжним каменем інклюзивної освіти, освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права дітей навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із відповідним психолого-педагогічним супроводом та кореційно-реабілітаційною підтримкою.

«Освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей та дорослих інвалідів», – така офіційна позиція європейської спільноти була висловлена ЮНЕСКО, Комісією з прав людини. «Оскільки у більшості випадків інвалідність як така не є перешкодою, дискримінація – ось що перешкоджає дитині отримати освіту в загальній системі» [2].

Історія спеціальної освіти й інклюзії

Дискримінацію до осіб із порушеннями засвідчує ретроспектива ставлення до них суспільства. Ще з античних часів громадянське право детермінувало визнання осіб із порушеннями як неповноцінних, недієздатних громадян, які потребують опіки. Так, законодавство давньогрецької Спарти передбачало виявляти фізично неповносправних дітей і відокремлювати їх від здорових, оберігаючи в такий спосіб державний устрій і сповідуючи ідею «фізичної повноцінності» своїх громадян. «Нехай у силі буде той закон, що жодної каліки-дитини годувати не варто» – такі свідчення тогочасного ставлення до інвалідів залишив римський філософ Аристотель.

Неповноцінність і непотрібність людей із порушеннями було визнано в основах Римського права. «Ми вбиваємо калік і топимо дітей, які народжуються слабкими й потворними. Ми вчиняємо так не через гнів та досаду, а керуючись правилами розуму: відділяти неприродне від здорового» – таке право обстоював у Давньому Римі Сенека [1, *69*]. Саме римський суд, встановивши інститут опікунства над людьми з обмеженнями, став у подальшому зразком для вироблення законодавчих норм стосовно фізично та психічно неповносправних. Римське право, яке стало основоположним у законодавстві більшості європейських країн, закріпило юридичний статус повної безправності людей з обмеженнями майже до XX ст. Законодавство захищало «повноцінну більшість» від «неповноцінної меншості», жорстко фіксуючи обмеження громадянських прав інвалідів.

В еволюції стосунків суспільства і держави до осіб з порушеннями в розвитку виділяється п'ять періодів, які охоплюють часовий проміжок у дві з половиною тися-

чі років – шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями [8].

Перший період (996 – 1715 рр.) – від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклуватися про людей із відхиленнями в розвитку. Умовною межею цього періоду в Західній Європі є відкриття в Німеччині першого притулку для сліпих (1198 р.). У Російській імперії створюються перші монастирські притулки (1706 – 1715 рр.).

Другий період (1715 – 1806 рр.) – від усвідомлення необхідності піклуватися про осіб із відхиленнями в розвитку до усвідомлення навчати частину з них. Умовна межа – відкриття у Франції спеціальних шкіл для глухонімих і сліпих (1770 – 1784 рр.). У Російській державі – відкриття перших спеціальних шкіл для глухих та сліпих (1806 – 1807 рр.).

Третій період (1806 – 1927 рр.) – від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчати три категорії дітей: із порушеннями слуху, зору та розумово відсталих. Умовний кордон – остання чверть XIX ст. Ухвалення у західноєвропейських державах законів про загальну початкову освіту і на цій основі – законів про навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей. У Радянському Союзі – створення спеціальних шкіл для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей у зв'язку з прийняттям Закону про Всеобуч (1927 – 1935 рр.).

Саме в цей період у школах Західної Європи на тлі розгортання мережі спеціальних закладів робляться спроби спільного навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку зі своїми здоровими однолітками. Так, зокрема, в Австрії у 1846 р. було ухвалено закон, який передбачав створення можливостей для навчання сліпих дітей разом зі зрячими. Подібні законодавчі акти були в Англії, Шотландії та інших європейських країнах. Не вдаючись до детального висвітлення історичного аспекту цієї проблеми варто зазначити, що в Радянському Союзі спроби спільного навчання відбувалися постійно й досить широко обговорювалися на різних педагогічних зібраннях. Зокрема, у 1924 р. на II Всеросійському з'їзді з питань соціально-правової охорони неповнолітніх було ухвалено резолюцію, де зазначалося зокрема: «...сліпі мають право вступати до звичайних навчальних закладів для зрячих... у кожному окремому випадку з дозволу керуючого органу, коли є підстави сподіватися, що вони виконуватимуть основні вимоги, які ставляться до їхніх зрячих товаришів» [11, *69*]. Підтвердженням доцільності цієї ухвали слугував той факт, що саме в цей період відомий український учений О. Щербина успішно провів експериментальне дослідження з навчання сліпої дівчинки Р. Золотницької в умовах масової школи і став активно пропагувати ідеї «...необхідності наполегливої боротьби проти відокремлення сліпих від зрячих» [11, *26*].

Ці ідеї також були законодавчо закріплені в новій українській моделі освіти та увійшли в «Декларацію про соціальне виховання дітей» (1920) та «Кодекс законів про народну освіту УСРР» (1922), які, як підтверджують дослідження О. Таранченко, були співзвучними з більшістю позицій чинних сьогодні законодавчих і нормативних документів у сфері освіти, в тому числі дітей із порушеннями розвитку [11].

Варто підкреслити, що, незважаючи на переважання в цей історичний період сегрегаційних установок щодо навчання дітей з обмеженнями і розгортання системи спеціальних закладів, спроби спільного навчання дітей із порушеннями та їхніх здорових однолітків не припинялися.

Четвертий період (1927 – 1991 рр.) – від усвідомлення необхідності навчання певної частини дітей із порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей із відхиленнями в розвитку. В Західній Європі цей період від початку XX ст. до кінця 70-х р. характеризується розвитком законодавчої бази спеціальної освіти та структурним удосконаленням національних систем. У Радянському Союзі – дифе-

ренціація й удосконалення системи спеціальної освіти, перехід до 8 типів спеціальних закладів (1950 – 1990 рр.).

Саме у цей період із 70-х р. ХХ ст. у світовій освітній політиці на тлі економічного зростання розвитку суспільних демократичних стосунків у передових державах світу чітко визначилися антидискримінаційні настрої за будь-якою ознакою: національною, етнічною, релігійною, рівнем психофізичного розвитку. На зміну старої парадигми суспільно-державного усвідомлення «повноцінна більшість» – «неповноцінна меншість» приходить нова – «єдина спільнота, яка охоплює і людей з певними проблемами». Світова спільнота фіксує законодавчо неприпустимість так званого соціального маркування. Національні антидискримінаційні законодавчі акти затверджуються з урахуванням основних положень Декларацій ООН. Формується нова культурно-історична норма – повага до відмінностей між людьми.

П'ятий період (1991 р. – й донині) – від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти. У Західній Європі з кінця 70-х р. значно скорочується кількість спеціальних шкіл, збільшується кількість спеціальних класів у загальноосвітніх школах, учнів з особливими освітніми потребами починають навчати у загальноосвітніх школах в інклюзивному середовищі. Цей період у країнах пострадянського простору розпочався у 90-х р. і збігається з розпадом СРСР та кардинальною перебудовою державного устрою.

Соціальна та медична моделі порушень

Ставлення до осіб із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема до неповносправних дітей, співвідноситься з теоретичними суспільно-соціальними моделями, що формувалися у процесі розвитку суспільства і були зумовлені панівними ідеологічними установками, громадською думкою, системою соціально-політичного устрою.

Медична модель, як світоглядна, що формувала суспільну думку стосовно осіб з обмеженнями і панувала до початку 60-х р. ХХ ст., передбачала: людина з особливостями розвитку є насамперед хворою людиною і потребує певного лікування, піклування, перебування у спеціальних умовах, найчастіше сегрегативних. За цією моделлю особи з порушеннями розвитку розглядалися як об'єкти неповноцінні, які потребували благочинності та опіки. Саме в цей період особам із порушеннями розвитку пропонувалося перебувати винятково в сегрегативних умовах: лікуватися, навчатися, здобувати професію і, навіть, у подальшому проживати.

Показовою характеристикою цього періоду може слугувати позиція Л. Виготського, який уже в 1924 р. зазначив: «Величезна помилка – споглядання на дитячу ненормальність лише як на хворобу. Це призвело нашу теорію й практику до небезпечних помилок. Ми ретельно вивчаємо краплини дефекту, ті золотники хвороби, які зустрічаються у ненормальних дітей... і не помічаємо тих пудів здоров'я, закладених у дитячому організмі, на який би дефект він не страждав» [5, *106*].

У період після Другої світової війни змінювалися ідеологічні установки у суспільстві в цілому, зокрема, припинилося панування расистсько-нацистської ідеології у більшості європейських країн. Дещо пізніше Організацією Об'єднаних Націй були ухвалені декларації «Про права розумово відсталих» (1971) та «Про права інвалідів» (1975). Ці законодавчі нормативно-правові документи юридично спростовували існування упродовж тисячоліть умовного поділу людства на «повноцінну» більшість і «неповноцінну» меншість, сприяли деінституалізації та інтегруванню в суспільство осіб із порушеннями психофізичного розвитку.

У 70-х рр. ХХ ст., як альтернатива медичній моделі, виникла соціальна модель, теорія «соціальної співвіднесеності». На думку багатьох європейських учених Jonson J., Mills W., Muller W., ця теорія співзвучна вченню Л. Виготського, оскільки базується на усвідомленні та визнанні компенсаторних можливостей людини. Ще у 30-х рр. учений зазначав, що загальні уявлення про «дитячу дефективність» у науковій літе-

ратурі й на практиці передусім пов'язуються з біологічними причинами, а соціальні моменти вважаються другорядними, хоча саме вони є першочерговими, головними [4, *101*].

Виділяючи соціальний аспект компенсаторної здатності, Л. Виготський зауважував, що «...фізичний дефект викликає нібито соціальний вивих, абсолютно аналогічний тілесному вивиху, коли ушкоджений орган – рука чи нога – виходить із суглоба, коли грубо розриваються звичні зв'язки і функціонування органу супроводжується болем і запальними процесами. «Якщо психологічно тілесна вада означає соціальний вивих, то педагогічно виховати таку дитину – означає направити її в життя, як вправляють вивихнутий чи хворий орган» [4, *100 – 101*].

Ці ж підходи, як зауважує О. Таранченко, простежувались і в організації освітньої справи в УСРР у 20-ті рр. XX ст., яка розбудовувалася як система соціального виховання для всієї популяції дітей, охоплюючи і дітей із порушеннями розвитку [11].

Соціальна модель окреслила злам у суспільній свідомості стосовно дітей із порушеннями психофізичного розвитку і стала підґрунтям інтегративно-інклюзивних соціальних тенденцій.

ІНКЛЮЗІЯ ЯК ПРОВІДНА ОСВІТНЯ ТЕНДЕНЦІЯ. ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ВИЗНАЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Починаючи з 90-х рр. XX ст. провідною моделлю сучасних суспільно-соціальних стосунків стосовно осіб з обмеженими можливостями, зокрема, неповносправних дітей, визначено інклюзію, яка ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманний традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок. Основоположним в інклюзивних підходах є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості. Водночас наявність того чи іншого порушення не зумовлює маргінальність життєвого шляху людини.

Суспільно-соціальна концепція інклюзії стала основоположною в сучасній моделі здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку – інклюзивній освіті.

Саме інклюзивна освіта, на думку одного з провідних канадських дослідників Т. Лоремана, сприятиме:

- розвитку здібностей дитини;
- визнанню того, що нормальний розвиток не є загальноприйнятою «нормою»;
- задоволенню особливих потреб;
- створенню системи підтримки;
- функціональному підходу до лікування та навчання;
- участі батьків у лікуванні та навчанні їхніх дітей [12].

Термін «інклюзія» відмінний від терміна «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Поняття «інтеграції», «інклюзії» розглядаються як антонімічне щодо «сегрегації» і позначають відповідний поступ у розвитку системи одержання освіти особами з порушеннями.

«Аномальні особи», «дефективні», «інваліди», «діти з вадами» – ці терміни в нашій країні донедавна були законодавчо закріпленими і загальновживаними. Понятійна основа цих термінологічних визначень – фіксація порушень, вад, відносної аномальності. Втім, ще у 1927 р. Л. Виготський, обґрунтовуючи теорію надкомпенсації, передбачав: «...доведеться відмовитися і від поняття, і від терміна «дефективні діти» [3, *67*].

Щодо терміна «інвалід», міжнародне визначення якого вперше подано в Декларації ООН «Про права інвалідів» у 1975 р., то це – «особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого і/або соціального життя через вроджене або набуте порушення фізичних чи розумових здібностей» [6].

Сучасні міжнародні тенденції в галузі міжнародних правових норм, соціальної політики, освіти засвідчують найбільш прийнятне використання терміна «особа з обмеженими можливостями», оскільки основна увага концентрується на «особі», а «обмежені можливості» – другорядна характеристика.

Складність і суперечливість визначення поняття інвалідності, які виявляються при аналізі як міжнародних нормативно-правових документів, так і українських нормативних документів, дає змогу співвідносити й використовувати цей термін, орієнтуючись, передусім, на показники та результати суто медичного обстеження.

У країнах Західної Європи та Америки досить вживаним вважався термін «фізично або розумово неповноцінні особи» («handicapped persons»), «особи з порушеннями розвитку» («disabled persons») або просто «особи з порушеннями» («the disabled»). Термін «особи з порушеннями розвитку» («persons with disabilities»), який зустрічається переважно у державних офіційних документах, найчастіше фінансового підпорядкування.

У міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування у багатьох країнах загальновживаний термін «діти з особливими потребами» («Children with Special Needs»). Це термінологічне означення передбачає зміщення наголосів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб. І як зауважує А. Гордєєва: «Говорячи про особливості, ми відштовхуємося від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, притаманними лише їй. Особливість передбачає відмінність, несхожість, можливо, неповторність, індивідуальність, унікальність». Відповідно, дітьми з особливими потребами нині вважаються діти-інваліди, діти з незначними психофізичними порушеннями, соціальними проблемами.

На думку відомих європейських та північноамериканських учених (G. Lefrancois, W. Lepowcky, K. Raiswaik та ін.), дитяча популяція, незважаючи на своє розмаїття, здебільшого має нормальні або так звані середні показники розвитку, зокрема, й навчальні здібності. Однак певна кількість дітей має відмінні від середніх показники, а, відповідно, з педагогічної, соціальної, медичної точки зору ці діти характеризуються як такі, що мають особливі потреби. Звернемось до визначення, яке дає знаний канадський учений G. Lefrancois: «Особливі потреби – це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, яким надається можливість розвинути свій потенціал» [7]. До їх числа входять діти, які мають як виняткові здібності чи талант, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями.

Найбільш поширене й прийнятне стандартне визначення «особливих освітніх потреб», зокрема в країнах Європейської спільноти, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standart Classification of Education): «Особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матері-

али (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)». Широке вживання терміна «діти з особливими потребами» зініціювала Саламанкська декларація, прийнята у 1994 р., де подано основне визначення «особливих потреб». Воно стосується всіх дітей і молодих людей, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних із навчанням. Чимало дітей мають труднощі в навчанні, а тому й особливі освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі [10].

В Україні немає єдиної офіційної термінології для характеристики дітей з особливими освітніми потребами. В основних законах України про освіту зустрічаються такі терміни, як «діти, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку» та «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах», «молодь з інвалідністю», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я» тощо. Усі ці терміни співвідносяться з медичною соціальною моделлю.

Проте нині значну роль в утвердженні соціальної моделі ставлення до осіб з порушеннями в українському суспільстві відіграють неурядові організації, насамперед організації батьків дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки їхній діяльності поширюються терміни, які зміщують акцент з вад/відхилень розвитку (діти-інваліди, неповносправні, діти з вадами розвитку тощо) на терміни – діти з особливими освітніми потребами, діти з особливостями психофізичного розвитку тощо. Саме ця термінологія нині є найбільш вживаною й визнаною Організацією Об'єднаних Націй (ООН), яка понад півстоліття є визнаним міжнародним законотворцем.

Інклюзія – стратегія міжнародного законодавства

Засадничі законодавчі акти Організації Об'єднаних Націй засвідчили, що питання інвалідності стосуються сфери прав людини, а не лише реабілітації та соціального забезпечення. 9 грудня 1975 р. Генеральна Асамблея ООН ухвалила Декларацію про права інвалідів, у ній зазначено, що: «Інваліди, незважаючи на причину, характер і складність їхніх каліцтв або порушень, мають ті ж основні права, що й їхні співгромадяни того ж віку» [9]. У цьому нормативно-правовому документі заявлено, що інваліди мають отримувати необхідну підтримку, яка б дала змогу максимально виявити свої можливості й здібності та прискорила процес їхньої інтеграції у суспільство. Надалі міжнародне співтовариство визначило основні принципи щодо формування політики стосовно осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Питання міжнародного регулювання прав дітей-інвалідів окреслено в ухваленій у 1989 р. Конвенції ООН про права дитини. У 1991 р. Україна приєдналася до країн, що ратифікували цю Конвенцію. Вона ґрунтується на визнанні прав усіх дітей, на пріоритеті загальнолюдських цінностей та гармонійному розвитку особистості, недискримінації дитини-інваліда за будь-якими ознаками. Уперше в історії міжнародного правового законодавства визначено пріоритети інтересів дитини у суспільстві, наголошується на необхідності особливої турботи про дітей-інвалідів.

Шляхи реалізації права рівних можливостей на здобуття освіти неповносправними особами та визнання інтегрованого навчального середовища, тобто звичайних масових шкіл, як пріоритетного, окреслено в «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів», затверджених 20 грудня 1993 р. на 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН.

«Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» слугували правовою основою для розробки подальших шляхів удосконалення системи здобут-

тя освіти неповносправними. У цьому документі було визначено умови, за яких має здійснюватися навчання в інтегрованому середовищі. Це, передусім:

• навчання у звичайних школах передбачає забезпечення додаткового персоналу та відповідних допоміжних послуг. Потрібно гарантувати відповідний доступ та допоміжні послуги, необхідні для задоволення потреб осіб з різними формами інвалідності;

• відповідальність за освіту інвалідів в інтегрованих структурах має бути покладена на органи загальної освіти;

• до процесу навчання на всіх рівнях необхідно залучати батьківські громади та організації інвалідів.

«Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» визначають спільне навчання пріоритетною формою в здобутті освіти неповносправними. Утім, воно не є альтернативою спеціальній освіті на певних етапах освітнього реформування.

Інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я була представлена на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість, проведена за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, в Саламанці 7 – 10 червня 1994 р. Концептуальні засади щодо здобуття освіти неповносправними викладено в Саламанкській декларації та Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. Вони мали слугувати основою освітньої політики та практичної діяльності 92-х держав-учасниць конференції [10].

Federico Mayor, головуючий конференції, у Передмові Саламанкської декларації заявив: «Ці документи базуються на принципі залучення шляхом визнання необхідності діяти в напрямі створення «Школи для всіх», – закладів, що об'єднують усіх, враховують відмінності, сприяють процесу навчання і відповідають індивідуальним потребам... Ця політика повинна бути складовою педагогічної стратегії і, безсумнівно, нової соціальної й економічної політики. Для цього необхідно провести кардинальну реформу загальноосвітніх навчальних закладів» [10, *112*].

У Саламанкській декларації вказується, що кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби, відповідно варто розбудовувати системи освіти й розробляти навчальні програми таким чином, аби брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб. Особи, що мають особливі потреби, зазначається в Декларації, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які мають створити їм умови, використовуючи педагогічні методи, зорієнтовані насамперед на дітей, аби задовольнити ці потреби. Наголошується на тому, що звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією – найефективніший засіб боротьби з дискримінаційними настроями, створення доброзичливої атмосфери у громадах, побудови інклюзивного суспільства та забезпечення навчанням усіх.

У зверненні до всіх урядів зазначається, що пріоритетним з точки зору політики та бюджетних асигнувань має бути реформування системи освіти, що дало б змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності та труднощі; законодавчо визнати принцип інклюзивної освіти, який полягає в тому, що всі діти перебувають у звичайних школах, за винятком тих випадків, коли не можна вчинити інакше; всіляко заохочувати обмін досвідом із країнами, що мають інклюзивну систему навчання; сприяти участі батьків, громад, громадських організацій осіб із неповносправністю в процесах планування та прийняття рішень, щодо задоволення спеціальних освітніх потреб; всіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-

методичні аспекти інклюзивного навчання; значну увагу варто приділити підготовці педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти.

Керівним, основоположним принципом прийнятих «Рамок дій» стало твердження, що «школи мають приймати всіх дітей, попри їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості. До них належать діти з розумовими та фізичними вадами, безпритульні й працюючі діти...». Саме школи, як зазначається у цьому документі, мають стати взірцем для суспільства щодо орієнтації на задоволення потреб людей, соціуму, в якому з повагою ставляться до їхніх відмінностей.

У Саламанкській декларації визначено, що навчання варто адаптувати до потреб дітей, а не «підганяти дітей під незмінні та сталі навчальні умови». Школи мають знаходити шляхи для успішного навчання всіх дітей, в т.ч. і з серйозними фізичними чи розумовими порушеннями, для цього мають бути розроблені педагогічні заходи, зорієнтовані на потреби учнів. Саме на цих основних визначеннях базується концепція інклюзивної освіти – «освіти для всіх».

Основні принципи інклюзивної освіти

Інклюзивна освіта (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало б потребам і можливостям кожної особи, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі.

Основні принципи інклюзивного навчання:

• всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;

• школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання;

• забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;

• діти з особливими освітніми потребами повинні отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

УКРАЇНСЬКЕ ОСВІТНЄ ЗАКОНОДАВСТВО ТА СУЧАСНІ НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АКТИ В ГАЛУЗІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Нормативно-правові положення Саламанкської декларації були декларативно визнані Україною, проте державна політика тривалий період мала переважно компенсаційний характер, заходи цієї політики концентрувалися на незначній фінансовій допомозі та наданні певних послуг. Завдання пристосування життєвого середовища до особливостей та потреб осіб з обмеженими можливостями здоров'я як умови їхнього успішного функціонування тривалий час навіть не окреслювалось. Ринкова еко-

номіка та демократична система соціально-політичного облаштування України висувають нові вимоги до освіти осіб із порушеннями психофізичного розвитку. Ідеться, передусім, про забезпечення рівних можливостей для здобуття освіти й подальшої активної участі у житті суспільства всіх без винятку громадян.

Неприйнятна нині освітня система, за якої учні пасивно одержують академічні знання і не вступають в активну взаємодію із соціумом. Проблема соціалізації та інтегрування в загальноосвітній простір дітей із порушеннями психофізичного розвитку посідає особливе місце і викликає багато суперечок і нарікань. Важлива умова формування цієї системи – забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей тощо.

Реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації дітей із порушеннями психофізичного розвитку, їх інтегрування у суспільство.

Аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що політика сучасної України щодо дітей із порушеннями психофізичного розвитку як міноритарної групи, що потребує реабілітації та інтеграції, характеризується максимальним залученням держави до системного розв'язання проблем, механізми реалізації цього процесу нині активно відпрацьовуються. Важлива умова формування цієї системи – забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей тощо.

Реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації дітей із порушеннями психофізичного розвитку, їх інтегрування у суспільство.

Нині ми стоїмо на порозі кардинальних змін освітньої політики стосовно дітей з особливими потребами. Ратифікація Україною Конвенції ООН про права інвалідів і Факультативного протоколу активізувала законотворчу діяльність. Зокрема, в законі «Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 6 липня 2010 р. за номером 2442-VII внесено зміни до закону України «Про загальну середню освіту» в частині функціонування спеціальних закладів та класів з інклюзивного навчання, виокремлено новий тип загальноосвітнього закладу – інклюзивний навчальний заклад.

Зміни в законодавстві стали потужним поштовхом у розбудові інклюзивної освіти в Україні та розробленні механізмів цієї розбудови. Першим важливим документом після ратифікації України Конвенції ООН про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї від 16 грудня 2009 р. стало Розпорядження Кабінету Міністрів «Про затвердження планових заходів щодо запровадження інклюзивного і інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах до 2012 року» від 3 грудня 2009 р. № 1482. Наказом МОН України від 11.09.2009 р.

№ 855 затверджено «План дій щодо запровадження інклюзивного навчання на 2012 – 2014 роки», де зазначено, що ключовим чинником розвитку інклюзивного навчання має бути відповідна підготовка педагогів для роботи з дітьми з особливими потребами. З цією метою передбачено зокрема Указом Президента України від 19 травня 2011 р. «Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» створення структурних підрозділів (кафедр, лабораторій) з питань інклюзивної освіти в інститутах післядипломної педагогічної освіти. З метою нормативного врегулювання процесу інклюзивного навчання в системі загальної середньої освіти розроблено порядок «Організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах», який затверджено Постановою Кабінетів Міністрів (№ 872 від 15 серпня 2011 р.). Серед важливих умов запровадження інклюзивного навчання визначено введення посади асистента вчителя для забезпечення відповідного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. У пункті 14 в порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах зазначається що особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент учителя який бере участь у розроблені та виконанні індивідуальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами тощо.

У 2010 р. Міністерство праці та соціальної політики наказом Держспоживстандарту від 28.07.2010 № 3273 доповнено «Класифікатор професій» посадою асистента вчителя. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України ухвалило рішення про введення посади асистента вчителя до Переліку посад педагогічних і науково-педагогічних працівників, який затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 18 серпня 2012 р. за № 635. З метою детального роз'яснення організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах розроблено інструктивно-методичний лист від 18.05.2012 р. № 1/9-384, де окреслюються організаційно-методичні засади інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Важливість психологічного та соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами при інклюзивному навчанні та умови його організації визначено в методичному листі від 26.07.2012 р. № 1/9-529 «Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання». Діяльність спеціалістів психологічної служби регламентує інструктивно-методичний лист «Про визначення завдань працівників психологічної служби щодо запровадження інклюзивного навчання» від 02.01.2013 р. № 1/9-1.

Окрема увага нині приділяється розробленню навчально-методичного забезпечення підготовки педагогів до роботи в інклюзивних навчальних закладах. Зокрема, в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України, розроблено навчальні курси «Вступ до інклюзивної освіти», «Диференційоване викладання в інклюзивних класах», «Оцінювання в інклюзивному навчальному закладі, класі», «Основи інклюзивної освіти» та їх методичне забезпечення. МОН України рекомендовано з 2012/2013 навчального року запровадити зазначені курси у вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямами (спеціальностями) «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка».

Варто підкреслити, що реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти, можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордо-

нів між ними. Принципово важливою тут є продумана державна політика, яка має базуватися на оптимізації процесу інтегрування учнів з особливими потребами у загальноосвітній простір з ураховуванням соціально-економічних особливостей функціонування нашої держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли христианского средневековья: в 2-х т. – М., 1994.
2. *Вульфсон Б. Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М. : УРАО, 1998.
3. *Выготский Л. С.* Дефект и сверхкомпенсация // Основы дефектологии. – Спб, М. : Изд-во «Лань» 2003. – с. 67.
4. *Выготский Л. С.* К психологии и педагогике детской дефективности // Основы дефектологии. – С.-П. – М. : Изд-во «Лань» 2003. – С. 101 – 106.
5. *Выготский Л. С.* Принципы воспитания физически дефективных детей // Основы дефектологии. – С.-П. – М. : Изд-во «Лань» 2003. – С. 127 дис.
6. Збірник нормативних документів загальної середньої та дошкільної освіти. – Міністерство освіти і науки України. – К., 2002.
7. *Лефрансуа Г.* Психология для учителя – С.-П. – М. : Прайм, 2003.
8. *Малофеев Н. Н.* Западная Европа : эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М. : Издательство «Экзамен», 2003.
9. Права людини в Україні : Інформ-аналіт. бюл. Вип.18. – К., 1997 – 1998. – 208 с.
10. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями : доступ и качество. Саламанка. Испания, 7 – 10 июня 1994 г. – К., 2000.
11. *Таранченко О.* Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної педагогічної науки та практики: [монографія] / О. М. Таранченко. – К. : ТОВ «Поліпром», 2013. – 517 с.
12. *Щербина А. М.* Мешает ли слепота учиться в обычной школе // В ногу со зрячими. – 1931. – № 2 – 3.
13. *Loreman T., Deppeler J. M., Harvey D.H.P.* (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Antologija pedagogicheskoj mysli hristianskogo srednevekov'ja. Moskva,1994 (In Russian).
2. *Vul'fson B. L.* (1998). Strategija razvitija obrazovanija na Zapade na poroge XXI veka. Moskva ,URAO, (In Russian).
3. *Vygotskij L. S.* Defekt i sverhkompensacija . Osnovy defektologii. Spb, Moskva, Izdatel'stvo «Lan'» (In Russian).
4. *Vygotskij L. S.* (2003). K psihologii i pedagogike detskoj defektivnosti .Osnovy defektologii. S-P, Moskva, Izdatel'stvo «Lan'», pp. 101 – 10 (In Russian).
5. *Vygotskij L. S.* (2003).Principy vospitanija fizicheski defektivnyh detej. Osnovy defektologii. S-P, Moskva, Izdatel'stvo «Lan'», P.96. , P.127 (In Russian).
6. Zbirnyk normatyvnykh dokumentiv zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy,Kyiv, 2002 (In Ukrainian).
7. *Lefransua G.* (2003). Psihologija dlja uchitelja. S-P, Moskva, Prajm : (In Russian).
8. *Malofeev N. N.* (2003). Zapadnaja Evropa: jevoljucija otnoshenija obshhestva i gosudarstva k licam s otklonenijami v razvitii. Moskva, Izdatel'stvo «Jekzamen», (In Russian).
9. Prava liudyny v Ukraini: In form-analitychnyi biuleten, Vol.18,Kyiv, 1997 – 1998 (In Ukrainian)
10. Salamanskaja deklaracija. Ramki dejstvij po obrazovaniju lic s osobymi potrebnostjami, prinjatye Vsemirnoj konferenciej po obrazovaniju lic s osobymi potrebnostjami: dostup i kachestvo. Salamanka. Ispanija, 7 – 10 ijunja 1994, Kyiv, 2000 (In Ukrainian).
11. *Taranchenko O.* (2013). Rozvytok systemy osvity osib z porushenniamy slukhu v konteksti postupu vitchyznianoi pedahohichnoi nauky ta praktyky: monohrafiia. Kyiv,TOV «Poliprom», (In Ukrainian).
12. *Shherbina A. M.* Meshaet li slepota uchit'sja v obychnoj shkole. V nogu so zrjachimi, 1993, № 2 – 3 (In Russian).