

УДК: 316.614:001.8-056.262

© Клопота Є.А., 2013 г.

Є.А. Клопота
Національний університет,
м. Запоріжжя

ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглядаються такі поняття як «інклюзивна освіта» та «інтегроване навчання». Аналізуються різноманітні проблеми інклюзивного процесу в зарубіжній та вітчизняній науці. Виділяються особливості інтегрованого навчання осіб з глибокими вадами зору в Україні.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інтегроване навчання, діти з особливими потребами, незрячі, слабкозорі, інтеграція.

Е.А. Клопота

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

В статье рассматриваются такие понятия как «инклюзивное образование» и «интегрированное обучение». Анализируются различные проблемы инклюзивного процесса в зарубежной и отечественной науке. Выделяются особенности интегрированного обучения лиц с глубокими нарушениями зрения в Украине.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интегрированное обучение, дети с особыми потребностями, незрячие, слабовидящие, интеграция.

E.A. Klopota

PROBLEMS INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE

The article deals with concepts such as «Inclusive Education» and «Integrated Learning». The various problems of an inclusive process in the foreign and domestic science are analyzed. The features of integrated education of people with profound visual impairment in Ukraine are outlined.

Key words: inclusive education, integrated education, children with special needs, the blind, visually impaired, integration.

Після прийняття Конвенції ООН про права інвалідів та її ратифікації Україна повинна забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях, доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими з метою розвитку фізичних, розумових та творчих здібностей інвалідів, почуття гідності та самоповаги, надання можливостей для ефективної участі таких людей у житті суспільства. Держава має надавати можливості засвоєння життєвих навичок, які спрямовані на підвищення інтеграції осіб з глибокими вадами зору в соціум за допомогою таких заходів, як вивчення абетки Брайля, альтернативних шрифтів, підсилювальних та

альтернативних методів, способів і форматів спілкування, а також навичок орієнтації та мобільності й сприяють підтримці з боку суспільства. Навчання незрячої особистості здійснюється за допомогою спеціальних методів, способів і в умовах, які максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвитку. Однак існує велика кількість перепон у процесі інтегрованого навчання та інклюзивної освіти в цілому.

Метою нашої статті є аналіз таких понять, як інклюзивна освіта, інтегроване навчання та виділення проблем у спільному навчанні незрячих у звичайних закладах.

Німецьке слово «айнбеціонг» або поняття «інклюзія» в 1980-ті роки ще не можна було знайти навіть в англо-американських спеціальних педагогічних словниках. Тоді звичайне позначення для спільного навчання здорових учнів і інвалідів мало значення в США «мейнстрим», яке перекладалося як включення меншості в основний потік суспільства, а також у звичайну школу. За межами США, також у Великобританії й Австралії, мова йшла про «інтеграцію», тобто про спільне навчання здорових дітей і дітей з «особливими потребами». Перехід від «мейнстрим» і «інтеграції» до «інклюзії» відбувся між 1990 і 1995 роками.

У програмі ЮНЕСКО підвищення кваліфікації вчителів виділяється зміст, який визначає концепцію «інклюзивного навчання» дотепер:

1. Скасування поділу на загальну педагогіку й особливу педагогіку: шкільні заняття повинні бути доступні для всіх дітей.

2. «Інклюзивні школи» є ефективними тому, що використовують нові методи навчання. Ознаками ефективних шкіл є поділ відповідальності між керівництвом школи й викладачами.

3. Орієнтація на навчальну програму, а не на індивіда: колишня орієнтація на індивіда повинна замінитися орієнтацією на навчальну програму. Заняття не повинне розділяти учнів. Ефективні школи для всіх дітей: акцент робиться на викладача і його кваліфікацію, а не на використання додаткових ресурсів для особливих учнів [1].

Аналізуючи англійську літературу, можна виділити такі ознаки, які описують концепцію «інклюзивної школи»: відмінність між учнями є вихідним пунктом шкільної концепції. Вона розглядається як ресурс для навчання й розвитку, а не як проблема для вчителів. При цьому інвалідність – це тільки аспект гетерогенності учнів поряд зі статевою, етнічною, культурною, релігійною й соціальною відмінностями. Зарубіжні школи починають докорінно змінювати методи навчання. Зміни стосуються, зокрема, не тільки організації процесів навчання, але також і форми організації школи. Для дітей з особливими потребами у вихованні й освіті рекомендується певна система допомоги, яка проявляється від незначної допомоги у звичайному класі до спеціальних викладачів і мобільної служби допомоги поза класом. Включення в громаду, колективна робота викладачів і участь батьків – це наступні ознаки інклюзивної школи.

Австрійська комісія ЮНЕСКО перекладала в 1996 році заяву Саламанки німецькою мовою й трактувала «інклюзію» як «інтеграцію», а «інклюзивну школу» як «інтегровану школу». На той момент ще не усвідомлювалося, що цей переклад, можливо, не передає дійсне значення. Перші відновлення змісту нових англо-американських концепцій відбулися тільки декількома роками пізніше. При цьому «інклюзія» перекладалася одразу як «інклюзія». У Німеччині спостерігається швидке заміщення терміна «інтеграція» «інклюзією», однак це не означає, що відбулася зміна понять. Інклюзія розглядається як процес (не як результат) підходу до різних потреб усіх учнів, збільшення участі в навчальних процесах і скорочення винятків за межами й у межах освіти.

Зміна погляду на процес виховання як інклюзивний процес пов'язана з новим визначенням проблеми. Після визначення освіти дітей зі спеціальними потребами ЮНЕСКО прагне вирішувати проблему спеціального обладнання, оточення й викладачів та їх кваліфікації, а також розробку методів та навчальних планів [1; 2]. Таким чином, поняття «інклюзивний» персоніфікує собою безпосередню приналежність і стосується не тільки людини з інвалідністю, а взагалі до всіх людей,

з якими ми маємо справу. У процесі інклюзії величезну роль відіграє повага до себе, до інших, прийняття оточення з їх відмінностями.

Основними принципами інклюзивної школи є такі:

- усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів узгодженням різних видів і темпів навчання;
- школи повинні забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, вживаючи організаційні заходи, розробляючи стратегії викладання, використовуючи партнерські зв'язки зі своїми громадами;
- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм у навчальному процесі;
- інклюзивні школи – найефективніший засіб, який гарантує солідарність співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими потребами та їх ровесниками [7].

Необхідно підкреслити, що інклюзивний процес не може розвиватися без ресурсів, допомоги інших, ретельної підготовки викладачів та суспільства, поваги й упевненості, усвідомлення, а також взаємної відповідальності [3]. Білоруські вчені А. Конопльова і Т. Лещинська розглядають інтеграцію в системі освіти як створення єдиного освітнього простору, зближення загальної і спеціальної освіти, навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах, максимально наближених до звичайного середовища, з найменшими обмеженнями. Вони зазначають, що «інтеграція – багатоаспектна проблема, яка відображає синтез соціальних, правових, економічних, психологічних, педагогічних проблем. Інтегроване навчання розглядається як двобічний процес: дитина з особливостями психофізичного розвитку готується до спільного навчання зі здоровими однолітками, адаптується до освітнього простору звичайної школи, і водночас школа пристосовується до дітей з відхиленнями в розвитку, використовує засоби для задоволення їхніх особливих потреб» [6].

Ці вчені, розробляючи методологічні засади інтегрованого навчання вибудовують їх на основі теоретичної концепції «включення» (інклюзії), тому не вбачають відмінностей між термінологічними визначеннями «інтегроване навчання» і «навчання інклюзивне», тим самим поділяючи позиції таких російських учених, як Б. Пузанова, М. Малафєєва, Н. Шматко та інших щодо відповідності та прийнятності зарубіжної понятійної термінології, яка використовується в сучасних дослідженнях. Інтегроване навчання, за визначенням учених Б. Пузанова, М. Малафєєва, – це навчання і виховання дітей з відхиленнями в розвитку в закладах загальної системи освіти разом із дітьми, які розвиваються нормально.

У залежності від тривалості перебування дитини з порушеннями розвитку в шкільному колективі виділяються такі види інтеграції: комбінована, коли дитина навчається в класі (групі) звичайних дітей, одержуючи при цьому систематичну адекватну корекційну допомогу вчителя-дефектолога; часткова, коли окремі діти проводять частину дня у звичайних групах (класах); тимчасова, коли діти спеціальних і загальних груп і класів поєднуються для проведення різних заходів, прогулянок, свят, змагань; повна інтеграція, коли діти-інваліди можуть по одній-дві особі включатися у звичайні загальні заклади, а якщо виникне необхідність у корекційній допомозі, то батьки й фахівці її нададуть. На нашу думку, усі ці форми найбільш ефективно реалізуються в закладах комбінованого типу.

У зарубіжних дослідженнях виділяється чотири види інтеграції залежно від ступеня взаємодії: фізична, функціональна, соціальна, соціоетальна. Фізична інтеграція припускає лише перебування дітей разом в одному приміщенні одночасно. Основна характеристика функціональної інтеграції – наявність предметно-просторового об'єднання, яке супроводжується організацією предметної взаємодії. Соціальна інтеграція передбачає міжособистісні контакти між звичайними та особливими дітьми. Соціоетальна інтеграція визначає вищий ступінь взаємодії і вважається оптимальною, тому що відбувається повне зняття соціальної дистанції, існують рівноправне партнерство в діяльності та суб'єкт-суб'єктні відносини в дитячій групі.

Незважаючи на значні відмінності в системах інтегративного підходу до навчання, виховання й розвитку дітей з особливими потребами різних країн, дослідники одностайні в розумінні інтеграції як процесу, що створює оптимальні умови для повноцінного спілкування учнів незалежно від рівня здоров'я. Основними принципами процесу освіти учнів «зі спеціальними потребами» є принципи децентралізації, нормалізації й інтеграції. Досвід інтегрованого навчання незрячих старшокласників у стінах загальноосвітньої школи показав, що незважаючи на нейтрально-доброзичливе ставлення до них у класі, у них виникали проблеми в плані спілкування. Діти виявилися ізольованими, наданими самі собі. Виявилася й невідповідність педагогів до здійснення індивідуальної й корекційно-реабілітаційної роботи з незрячими дітьми. Тому проблему інтеграції слід вирішувати насамперед організаційно й виходити з реальних життєвих потреб і можливостей дитини, що нормально бачить, допомагати своєму слабкому одноліткові. Практика показала, що впровадити інтеграцію неможливо без відповідного наукового, організаційного, кадрового й методичного забезпечення, оскільки в перехідний період диференційованого навчання до інтеграції суспільство не готове прийняти незрячих дітей у якості його повноцінних членів.

Перевагами інтегрованого навчання є те, що незрячі і слабкозорі учні сприймаються як рівні, слабкозорі діти, відповідно, навчаються разом із дітьми, які не мають порушень у розвитку, живуть вдома зі своєю родиною, і це допомагає їм нормально розвиватися. Інтегроване навчання не потребує деяких витрат, яке необхідне в спеціалізованих школах. Діти з глибокими порушеннями зору під час навчання мають можливість грати і спілкуватися зі своїми зрячими друзями, і це є важливим у процесі соціалізації та становленні особистості. Незрячим дітям важко використовувати специфічні вміння, які були отримані в школі-інтернаті і перенести в інші умови навколишнього середовища, наприклад, таким вмінням є орієнтація у просторі. В умовах інтегрованого навчання незряча дитина адаптується у звичайному середовищі зрячих учнів, а спеціалізована школа створює

штучний клімат, який утруднює подальшу адаптацію у навчальних та робочих колективах.

Більшість учнів із глибокими порушеннями зору відвідують школи. Тому необхідно звернути увагу на такі аспекти: створення ресурсних центрів, які будуть організовуватися, в тому числі на базі спеціалізованих шкіл; підвищення якості підготовки й перепідготовки викладачів; рівну участь у навчальному процесі незалежно від рівня зору [5]. Досить важко узагальнити досвід різних країн в галузі інтеграції в основному через різницю в термінології, що характеризує порушення розвитку. Різниця також полягає в стадіях розвитку процесу інтеграції, в організації навчання, змісту програм, системі підготовки вчителів. Можна констатувати, що основною тенденцією фахової освіти на Заході є прагнення до інтеграції, але реалізується воно в різних країнах у різних формах. Незважаючи на практичний досвід інтеграції окремих дітей і початок дослідницьких робіт, національна система загальної освіти України в цілому дотепер не готова до реалізації принципу інтеграції. У загальноосвітніх школах практично відсутні фахівці, здатні забезпечити корекційну роботу, немає умов для створення необхідного режиму й професійно-трудової підготовки, немає необхідних технічних засобів навчання.

Для України інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що перебуває на стадії впровадження, а тому натрапляє на труднощі. Це і професійна невідповідність вчителів масової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, архітектурна непристосованість шкільних приміщень, недоопрацьованість нормативно-правової бази, необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти, академічна перевантаженість навчальних програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з фізичними вадами, негативне ставлення батьків інших дітей, – все це значно утруднює процес запровадження інклюзивного навчання.

Інтеграційний процес перебігає стихійно, у ряді випадків він невиправдано прискорюється, інтеграція вводиться адміністративно-командним способом, без достатньої підготовленості освітніх установ загального призначення і їх педагогі-

чного складу. Необхідно зазначити, що вчителям доведеться витратити багато годин на підготовку індивідуальних програм навчання, які потрібні для учнів з особливими потребами і це може призвести до зниження якості навчання звичайних учнів у змішаних класах [9]. Також в інтегрованих класах існує проблема створення портфоліо, який є важливим засобом контролю та оцінювання осіб з порушеннями зору. Портфоліо — це «зібрання робіт учня, що забезпечує цілісне бачення його слабких і сильних сторін». У цьому плані вагомим є портфоліо, що його веде вчитель. Таке портфоліо дає змогу розв'язати проблему відповідності навчальної програми можливостям особистості [8].

Однією з істотних проблем є неготовність учнів з глибокими вадами зору до процесу інтеграції, що виражається в несформованості потреби в спілкуванні, відсутності навичок спілкування, неадекватності самооцінки, негативному сприйнятті інших людей, гіпертрофованому егоцентризмі, соціальному утриманстві, пасивній позиції стосовно свого життя. Соціальна інтеграція слабкозорих та незрячих осіб є кінцевою метою всієї системи корекційної роботи. Однак у цей час склалася ситуація, коли лише незначна частина таких людей може більш-менш успішно інтегруватися в суспільство. Систему корекційної роботи у такому вигляді слід визнати малоефективною. Вважаємо, що процеси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади набудуть значного поширення й стануть успішними за умови зміни ставлення в суспільстві до цих дітей та до ідеї інклюзії, належного фінансування інклюзивних заходів, здійснення необхідної фахової підготовки майбутніх педагогів і проведення їх масової перепідготовки. Важлива складова успішного функціонування інклюзивної системи освіти – це командний підхід, тобто тісна співпраця педагогів, батьків та кола фахівців в одному напрямку.

Список літератури

1. Biewer G. Inclusive Education – Was können internationale Konzepte und Erfahrungen für den Auf- bzw. Ausbau eines inklusiven Angebots für blinde und sehbehinderte Kinder in Deutschland und in Österreich beisteuern/ G. Biewer // Edition Bentheim Würzburg, 2009. – P. 209- 217.
2. Adrian J. Konzeptionelle und Organisatorische Anforderungen an die Arbeit eines modernen Förderzentrums für Sehgeschädigte zur wohnortnahen sonderpädagogischen Versorgung und zur Förderung von Inklusion / J. Adrian // Kongressbericht «Teilhabe gestalten» Verband der Blinden und Sehbehindertenpädagogen und pädagoginnen. – Würzburg: Edition Bentheim, 2009. – P. 131-139.
3. Theunissen G. Soziale Teilhabe aus pädagogischer Sicht/ G. Theunissen // Kongressbericht «Teilhabe gestalten» Verband der Blinden und Sehbehindertenpädagogen und pädagoginnen. – Würzburg: Edition Bentheim, 2009. – P. 93-101.
4. Hinz A. Inclusive Education - Inklusiv Modelle in der Schnittstelle Schule und Beruf / A. Hinz // Kongressbericht «Teilhabe gestalten» Verband der Blinden und Sehbehindertenpädagogen und pädagoginnen. – Würzburg: Edition Bentheim, 2009. – P. 241-259.
5. Pluhar C. Pädagogik für Menschen mit Sehschädigung im Rahmen des Förderschwerpunktes Sehen, Bestandsaufnahme und Perspektiven / C. Pluhar // Kongressbericht «Teilhabe gestalten» Verband der Blinden und Sehbehindertenpädagogen und pädagoginnen. – Würzburg: Edition Bentheim, 2009. – P. 109-111.
6. Колупаєва А. Зasadничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти / А. Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – №2. – С. 3-8.
7. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою / А. Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – №4. – С. 3-4.
8. Сак Т. Технологія портфоліо в інклюзивному класі / Т. Сак // Дефектологія. – 2009. – №4. – С. 6-9.
9. Джуді Лупарт Шкільна реформа в Канаді: перехід від розділених систем освіти до інклюзивних шкіл / Дж. Лупарт, Ч. Веббер // Дефектологія. – 2010. – №1. – С. 6-11.