

ІНТЕГРАЦІЯ ТА ІНКЛЮЗІЯ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА

М. Є. ЧАЙКОВСЬКИЙ

Демократизація суспільного буття, гуманізація взаємовідносин різних соціальних груп потребують удосконалення умов соціалізації дітей та молоді з особливими освітніми потребами; вимагають змін в орієнтації освіти (не лише загальної шкільної освіти, а й вищої освіти) на забезпечення доступності навчання студентів з особливими потребами, що стає можливим лише за умови впровадження в систему вищої освіти інтеграційних та інклюзивних процесів.

Сьогодні термінологічна база щодо дослідження вищеозначених процесів у соціальному і освітньому середовищах вже є розробленою досить ґрунтовно як за рубежом (М. Айшервуд, Г. Банч, Ч. Веббер, Д. Голдберг, А. Дайсон, М. Емітейдж, Р. Зіглер, Т. Келлер, Дж. Леско, А. Майкелсен, К. Стаффорд, П. Хакслі та ін.), так і в нашій країні (М. Андрєєва, О. Безпалько, Т. Ілляшенко, Ю. Кавун, Л. Коваль, А. Колупаєва, Н. Кравець, І. Лапицька, Ю. Найда, О. Расказова, М. Сварнік, Н. Софій, О. Таранченко, В. Ткачук, О. Чубар та ін.).

У працях зазначених учених репрезентовано різні підходи до розуміння досліджуваних понять, але вважаємо, що узагальнений аналіз праць науковців забезпечить уточнення сутності та співвідношення родових понять „інтеграція” та „інклюзія”.

Саме тому **метою** нашої статті є термінологічний аналіз понять „інтеграція” та „інклюзія”, їх базових дефініцій – „інклюзивна освіта”, „інклюзивна освіта молоді з особливими потребами”; а також вивчення соціально-педагогічного досвіду впровадження інтеграції й інклюзії молоді з особливими потребами в діяльність зарубіжних та вітчизняних освітніх закладів.

Поняття „інтеграція” увійшло у мовленнєвий обіг на європейському континенті, де у 60-х роках ХХ століття і стало застосовуватись щодо осіб з обмеженими можливостями, позначаючи процес їх уходження у соціальний простір за умови досягнення ними певного рівня розвитку. Треба звернути увагу на те, що ключову роль у розгортанні інтеграційних процесів в освіті відіграла висунута скандинавськими країнами концепція „нормалізації”, в основу якої покладено нормалізацію умов соціального життя осіб з інвалідністю відповідно до міжнародних правових актів.

Проте згодом поняття „інтеграція” було доповнено терміном „інклюзія”, водночас в англійських країнах (США, Канаді, Великобританії) термін „інклюзія” майже повністю замінив термін „інтеграція”, оскільки точніше відображав сучасний погляд на освіту та на місце людини в суспільстві. На противагу інтеграції інклюзія передбачала збереження відносної автономності кожної групи, і, відповідно до цієї ідеології, уявлення та стиль поведінки, характерні для домінуючої групи, повинні модифікуватись таким чином, щоб допускати плюралізм звичаїв та думок [3, с. 89–104].

У науковій літературі термін „інтеграція” в широкому розумінні визначають як надання людині з особливими потребами прав і можливостей брати участь у всіх видах соціального життя разом з іншими членами суспільства. Згідно із сучасним вітчизняним соціально-педагогічним поглядом, „інтеграція” – це, по-перше, процес та стан поєднання різних за якістю соціальних елементів у функціонально єдиний організм, по-друге, це процес входження до певної системи (цілісності), яка вже утворилась, до тієї чи іншої соціальної частки (групи, індивіда), що зливається із системою й набуває ознаки структурного, складового елемента [4].

Дослідниками виокремлюються такі види інтеграції, як освітня та соціальна, спрямованість яких є різною. Так, на думку Л. Шипициної й І. Мамайчук, *освітня інтеграція* включає надання дітям і молоді з особливими потребами можливості спільного навчання в одній школі чи класі з ровесниками, що нормально розвиваються. *Соціальна інтеграція*, на відміну від освітньої, насамперед спрямована на соціальну адаптацію дітей і молоді з особливими потребами до загальної системи соціальних стосунків у межах того освітнього середовища, в яке вони інтегруються.

Для розуміння інклюзивного підходу до освіти молоді з інвалідністю особливе значення має висловлений Т. Бутом погляд на освітню інтеграцію та інклюзію як дві невід’ємні фази одного процесу входження людини з інвалідністю у соціальне і освітнє середовища: спочатку забезпечується його присутність (інтеграція) у незмінному, пристосованому до потреб здорових людей, середовищі, а в подальшому відбувається повне включення (інклюзія) людини в освітню систему й соціальне середовище, які зазнають змін, „підлаштовуючись” до потреб людини з інвалідністю. На думку автора, інтеграція та інклюзія термінологічно ідентичні „доступу” й „участі”. Поєднує ці поняття те, що у процесі

інтеграції, як і інклюзії, необхідно зробити систему достатньо гнучкою, аби вона могла відповідати різним запитам людей, у тому числі і осіб з інвалідністю.

Слід зауважити, що інтеграція та інклюзія визначаються як поступові, взаємно перехідні, складні процеси, у ході реалізації яких вирішуються різноманітні завдання. Так, у Німеччині залучення осіб з особливими потребами до інтегрованого та інклюзивного навчання передбачає шість рівнів, з яких три забезпечують зміну до зовнішніх умов, інші три – внутрішніх. *Перший рівень* – психолого-педагогічний – передбачає таку організацію роботи з інвалідами, коли людина з особливостями психофізичного розвитку залучається до мікросередовища. Це, наприклад, забезпечується шляхом пристосування шкільних приміщень до потреб дітей, створення необхідних умов для контактів між дітьми, застосування варіативних форм навчання та проведення дозвілля. *Другий рівень* – понятійно-термінологічний – передбачає вилучення з щоденного застосування дефектологічної термінології і вживання більш гуманної, наприклад, „діти з труднощами в навчанні”; *третій* – правовий – пов’язаний з наданням школі певних прав та гарантій, що забезпечують інтегроване навчання; *четвертий* – соціально-комунікативний рівень – пов’язаний з переходом від інтеграції до інклюзії, коли діти з порушеннями розвитку „включаються” в середовище звичайних дітей, спілкуються і взаємодіють з ними. *П’ятий* – курикулумний рівень (від англ. „curriculum” – навчальний план) – пов’язаний з формуванням програм, що враховують потреби всіх учнів, інтеграція та інклюзія на цьому рівні передбачають оцінку можливостей і працездатності кожного учня й застосування відповідних спеціальних педагогічних і психотерапевтичних заходів. *Шостий* – навчально-психологічний рівень – полягає у залученні учнів до участі в оцінці власних навчальних досягнень й у використанні задоволеності чи незадоволеності навчанням у функції індикатора успішності запровадження цього процесу [5]. Застосований підхід дає можливість визначити інтеграцію як процес, що триває в просторі і часі та включає психологічні, соціальні і педагогічні проблеми.

Крім того, для розуміння співвідношення двох досліджуваних понять варто відмітити той факт, що у деяких країнах світу (Австрія, Бельгія, Голландія, Італія, Нідерланди, Німеччина, Франція та ін.) більш прийнятною є інтегрована освіта, яка дозволяє зберегти й розвинути систему спеціальних закладів освіти, разом із створенням розгорнутої мережі доступних для осіб з інвалідністю навчальних закладів; в інших – з ліберальною моделлю соціальної політики (США, Канада, Австралія, Великобританія) домінує інклюзивний підхід до освіти осіб з інвалідністю, згідно з яким спеціальна освіта розглядається як сегрегаційна та неприйнятна у правовому суспільстві й діти та молоді з інвалідністю максимально залучаються до масової школи. У цих країнах інклюзивна освіта, в основному, спрямована на вклучення дітей з особливостями розвитку в середовище здорових ровесників з активною фінансовою і матеріальною підтримкою держави найбільш незахищених верств населення. У США, наприклад, основним механізмом лібералізації у сфері освіти стала система освітніх ваучерів – державних фінансових документів на певну суму, яку фізична особа може використати на оплату соціальних послуг і яка є своєрідним механізмом передачі державних коштів безпосередньо споживачу для придбання освітніх послуг. Це дало можливість батькам дитини з особливими потребами вільно обирати школу, зокрема приватну, яка краще вирішувала освітні проблеми. Ваучер мав покривати значну частину вартості навчання в приватній школі і забезпечувати можливість змінювати місце навчання. Впровадження ваучерної системи стимулювало розвиток інклюзивного навчання в приватних школах, які раніше були недоступні для більшості дітей з відхиленнями у розвитку через використання особливих стандартів прийому й тестів [8].

У країнах з консервативною моделлю соціальної політики (Австрія, Франція, Німеччина, Нідерланди, Бельгія, Італія) виділяється менш значне державне забезпечення навчання дітей і молоді з особливими потребами, воно тісно пов’язане з наданням матеріальної підтримки для освіти та професіоналізації інвалідів з боку потенційних роботодавців. Інклюзивна освіта в цих країнах часто розглядається як можливість надати освіту конкретним особам без широкого запровадження інтеграції для всіх людей з особливостями розвитку [1, с. 103–120].

Окрім цього, зазначимо, що інклюзивний підхід частково діє й у країнах, у яких запроваджується переважно інтегрована освіта, наприклад, у Бельгії, де законодавством затверджено усунення бар’єрів між загальною та спеціальною системою освіти, експериментально перевірені і використовуються такі варіанти поєднання інтегрованого та інклюзивного навчання, як: проведення основних занять із загальноосвітніх предметів у масовій школі, а додаткових корекційних занять – у спеціальній школі; при загальному навчанні у спеціальному закладі перманентне навчання протягом року у масовій школі. Гнучке поєднання спеціальної і загальної освіти забезпечується завдяки створенню для навчання дітей та молоді з інвалідністю індивідуального навчального плану й закріпленням коштів для його реалізації за дитиною, а не за певним закладом освіти. Координаційними центрами підтримки інтегрованого навчання виступають

психолого-медико-соціальні центри різного підпорядкування. Подібним чином навчання осіб з інвалідністю організовано й у Голландії, де згідно з Програмою „Крок за кроком” усі масові та спеціальні школи для дітей з легкою розумовою відсталістю та труднощами в навчанні взаємодіють у наданні якісної освіти, використовуючи спільні професійні кадри, навчально-методичні й інші ресурси [5].

Серед країн з консервативною моделлю соціальної політики Італія однією із перших визнала інклюзивне навчання найприйнятнішою формою здобуття освіти дітьми з особливими потребами. У країні понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку навчаються в закладах загального типу разом зі здоровими дітьми поблизу домівки. Ще до появи в Італії у 1971 році першого закону про право дітей з особливими потребами на навчання в масових школах у деяких районах країни процес інтеграції вже розпочався. Це відбулось після закриття психіатричних лікарень та інтернатів для дітей з порушеннями розвитку. Цей період італійці називають „дикою інтеграцією”, але те, що відбувалось, було ближче до інклюзії, тому що головною метою була адаптація дітей в шкільне співтовариство таким чином, щоб у всіх було відчуття приналежності до певного колективу. У той час на перший план ставилось прийняття відмінностей як невід’ємних рис особистості [1].

Особливість італійського підходу до інклюзивного навчання полягає у тісній взаємодії шкіл зі спеціалістами організацій сфери охорони здоров’я, які здійснюють діагностику і терапію. Учні з особливими потребами забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів та різнопрофільних фахівців, що навчають їх за узгодженими програмами. У масових муніципальних закладах (дошкільних, шкільних) працюють асистенти вчителів, які надають допомогу школярам з обмеженими можливостями здоров’я, та разом з педагогом класу відповідають за успішність навчання учнів з особливими потребами. Асистент спільно з педагогом складає індивідуальні навчальні плани для кожного учня з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням його навчальних потреб, зокрема з корекційно-реабілітаційної допомоги, яка в окремих випадках надається поза межами школи – у центрах медико-соціальної реабілітації. Важливою вимогою є те, що при наявності в класі сліпого чи глухого учня, увесь клас вчить азбуку Брайля чи мову жестів. Наразі в освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять фахівці різних профілів, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються спеціалісти служб охорони здоров’я. Співробітники цих служб організують інклюзивне навчання, визначаючи потреби дітей, надаючи консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації [7, с. 51–55].

У скандинавських країнах (Швеція, Норвегія, Данія, Фінляндія) існує *соціально-демократична модель* соціальної політики, яка, на відміну від консервативної й ліберальної моделей, характеризується універсалізмом і рівністю. Держава бере на себе вирішення багатьох проблем, які традиційно належать до „сімейної сфери” (наприклад, догляд за дітьми та людьми похилого віку). Інклюзивна освіта у державних загальноосвітніх школах забезпечується для всіх дітей і молоді групи ризику, зокрема для осіб з особливостями психофізичного розвитку. Одне із провідних завдань педагогічних колективів цих закладів полягає у тому, щоб створити сприятливу атмосферу та дружні стосунки між усіма вихованцями [1, с. 103–120].

Інклюзивне навчання в скандинавських країнах ґрунтується на визначенні необхідності задоволення різних потреб дітей з особливостями розвитку. Дитина вчиться разом зі всіма, але засвоює лише доступний їй матеріал у вигідному для неї темпі. За якість інклюзивного навчання несе відповідальність уся школа, колектив педагогів і батьки. Головне місце відводиться забезпеченню необхідними засобами підтримки, які повинні бути різноманітними й динамічними. Основному вчителю в класі надає необхідну допомогу другий вчитель – консультант зі спеціальної освіти, який не зараховується до штату школи і обслуговує ряд шкіл. Значна увага приділяється адаптації фізичного оточення до потреб учнів з відхиленнями у розвитку. Створюється зручний під’їзд до школи та забезпечується сприятливе середовище перебування. У практиці цих країн вилучення учня зі звичайного класу (часткове чи повне) відбувається лише тоді, коли очевидним є те, що навчання з наданням додаткової підтримки і обслуговування не задовольняє освітні, емоційні й соціальні потреби учня. У цих випадках виникає необхідність пошуку інших шляхів здобуття освіти.

У цілому зазначимо, що інтеграція дітей з особливими потребами в середовище здорових однолітків, як і їхня освітня та соціальна інклюзія, є у розвинутих країнах світу педагогічними феноменами, що не лише отримали наукове обґрунтування, а й міцно увійшли до системи освіти та суспільного життя. В умовах інтеграції й інклюзії діти з інвалідністю засвоюють рольову поведінку здорових учнів та основні зусилля спрямовують на входження в освітній простір класу, пристосування до вимог закладу освіти та користуються підтримкою у навчанні.

Доречно зауважити, що в Україні сьогодні найбільш вживаною у науковому обігу є поняття „інклюзивна освіта”, що позначає процес навчання дітей з порушеннями здоров'я та розвитку і, як наслідок, з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх (масових) школах, а проблематика соціальної інтеграції та інклюзії розглядається дослідниками (М. Андреева, Ю. Богінська, А. Колупаєва, Ю. Найда, О. Рассказова, Н. Софій, А. Шевцов та ін.) саме під педагогічним кутом зору. Це пов'язано з тим, що в Україні саме інклюзивну освіту було експериментально започатковано як першу альтернативу спеціальній освіті інвалідів під час виконання програми благодійної організації Всеукраїнського фонду „Крок за кроком”, що у 1999 р. була заснована Міжнародним фондом „Відродження”. Важливе значення цієї програми полягало у впровадженні демократичних практик у систему освіти та залученні дітей з особливими потребами і дітей національних меншин до загальноосвітніх закладів України [2]. Одним з найголовніших завдань освітньої програми „Крок за кроком” було ознайомлення педагогів із застосуванням методик особистісно орієнтованого навчання та розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, оскільки саме це було обов'язковою умовою включення дітей з особливими потребами у звичайні освітні заклади.

У нормативних документах України і наукових джерелах описано й реалізовано варіанти організації інклюзивного навчання дітей і молоді з особливими потребами, якими передбачені:

– *повна інтеграція* – спільне навчання в масових закладах як рівноцінних зі здоровими однолітками за місцем навчання та місцем проживання;

– *комбінована форма інтеграції* – діти і молодь з близькими до норми рівнем психофізичного та мовленнєвого розвитку навчаються разом зі здоровими однолітками, у процесі навчання одержують допомогу вчителя-дефектолога;

– *часткова інтеграція* – діти і молодь з особливими потребами, які неспроможні нарівні зі здоровими однолітками оволодіти освітнім стандартом, навчаються в спеціальному класі і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи у масових закладах;

– *тимчасова інтеграція* – періодичне об'єднання зі здоровими дітьми для проведення спільних заходів.

Існує також *зворотна інтеграція*, яка передбачає відвідування спеціальної школи здоровими дітьми, і *спонтанна (неконтрольована) інтеграція*, коли діти з особливими потребами відвідують загальноосвітні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки. Форми інтеграції залежать від рівня розвитку учнів: повна і комбінована форми є прийнятними для дітей з високим чи незначно зниженим рівнем психофізичного й мовленнєвого розвитку; часткова і тимчасова форми використовуються для дітей з низьким рівнем розвитку. Встановлено, що навчальні досягнення учнів з особливими потребами в спеціальних класах та школярів, які перебувають у масових класах, за умови надання їм підтримки, відповідної до їхніх потреб, мало різняться, однак рівень соціалізації та адаптації дітей, які навчаються у звичайних класах, значно вищий, а, відповідно, кращі можливості поліпшення їхнього соціального статусу в майбутньому [6].

Щодо навчання студентів ВНЗ, то дослідники визначають, в основному, дві форми інклюзивного навчання. При першому – молода людина з інвалідністю навчається в одній навчальній групі зі здоровими однолітками. Це класичний тип інклюзивної освіти, що є визнаним та реалізованим у світовій освітній практиці. Другий тип інклюзивної освіти: здорові однолітки включаються у навчальну групу, де переважає більшість студенти з інвалідністю.

Слід відмітити, що в останні десятиліття в Україні все більшого поширення знаходить так звана „соціальна модель” ставлення до інвалідів, згідно з якою провідного значення набуває адаптація середовища до потреб людини з інвалідністю, створення системи соціальних зв'язків і розвитку її здібностей там, де вона живе, вчиться і працює. В умовах демократичних перетворень у всіх сферах суспільного життя особливого значення набуває включення молоді з особливими потребами в соціум із засвоєнням норм поведінки, психологічних механізмів, соціальних цінностей, набуттям якостей, необхідних для успішного функціонування у суспільстві. Ці вимоги найбільш ефективно виконуються в умовах інклюзивного навчання, оскільки інклюзія в освіті є вищою метою соціально-педагогічної роботи з вирішення проблеми становлення молоді людини з особливими потребами як особистості.

Зауважимо, що з того часу, як розпочався рух за інклюзію, вітчизняні дослідники змогли узагальнити як проблеми, з якими стикались учасники реформ, так і позитивний досвід. Крім установлення традиції підтримки спеціальної освіти, яка стала фактором сегрегації, досі у фахівців існують сумніви й страхи відносно практики інклюзії. Серед них називають відсутність достатніх ресурсів для впровадження інклюзивного навчання; незахищеність дітей і молоді з особливими потребами від насмішок та насильства з боку однолітків; відсутність кваліфікованих експертів, які можуть навчити тих, хто має навчальні труднощі; несумісність інклюзії і спеціальної освіти; неготовність масової освіти до поширення інклюзивного навчання та ін. Проте більшість вітчизняних

фахівців вважають, що процеси інклюзії дітей та молоді з особливими потребами в навчальні заклади набудуть поширення в Україні і стануть успішними за умови зміни ставлення суспільства до цієї категорії дітей та молоді, до самої ідеї інклюзії, покращення матеріального забезпечення системи освіти, здійснення необхідної фахової підготовки педагогічних працівників і проведення їхньої масової перепідготовки. Очевидно, ця проблема може бути вирішена значно швидше та результативніше, якщо стане одним із пріоритетів державної політики.

Отже, інклюзивні процеси в освіті мають виражену соціально-педагогічну сутність, оскільки інклюзія виступає сучасною, найбільш ефективною формою соціалізації дітей та молоді з особливими потребами, але це вимагає створення відповідного інклюзивного простору, підготовки й перепідготовки фахівців та ефективної технології соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзії. Якщо в деяких загальноосвітніх навчальних закладах уже розпочато роботу з упровадження технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору, то в системі вищої освіти така робота зі студентами з особливими потребами не проводиться взагалі. Саме тому подальшого наукового розвитку потребують питання розробки та впровадження соціально-педагогічної технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі вищого навчального закладу, а також розробки форм і методів підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів вищої школи до роботи з даною категорією студентів.

Список використаної літератури:

1. Борисова Н. В. Социальная политика в области инклюзивного образования : контекст либерализации и российские реалии / Н. В. Борисова // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т.4. – №1. – С. 103–120.
2. Всеукраїнський фонд „Крок за кроком” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Content&id=36>
3. Грозная Н. С. Включающее образование. История и зарубежный опыт / Н. С. Грозная // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 89–104.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної роботи / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
5. Коноплева А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : [монография] / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Мн. : НИО, 2003. – 232 с.
6. Стандарти соціальних послуг : [збірка проектів документів] / під ред. Л. Л. Сідельник. – К. : Український фонд соціальних інвестицій, 2007. – 175 с.
7. Banathy Bela H. Designing Education as a Social System / Bela H. Banathy // Educational technology. – 1998. – November-December. – P. 51–55.
8. Gilberman M. Entering the debate about school vouchers: a social work perspective [Electronic source] / M. Gilberman, V. Lens // Children & Schools. – Washington. – 2002. – P.24. – Regime of access : <http://proquest.umi.com/pqdweb?did>