

Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні?

Віталій БОНДАР,

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, директор Науково-дослідного центру інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова,

Віктор СИНЬОВ,

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, директор Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова,

Владислав ТИЩЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії ІКПП НПУ імені М.П. Драгоманова

Тотальне включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній потік зумовлює суперечливе ставлення в суспільстві до цього процесу, оскільки він відповідає бажанням окремих дітей і їхніх батьків, проте не завжди співвідноситься з бажаннями батьків більшості учнів загальноосвітньої школи. Включення таких дітей у колектив здорових ровесників може здійснюватися не лише шляхом інклюзії, а й іншим способом – створенням у загальноосвітній школі системи диференційованих класів для дітей з різними здібностями. На нашу думку, такий підхід не тільки гарантує право дітей з особливостями психофізичного розвитку на освіту за місцем проживання, а й право вибору інших педагогічних систем і форм навчання (зокрема і в спеціальних школах), які стимулюють пізнавальну активність дитини та активізують діяльність психічних процесів, спрямовують цю діяльність на розвиток природних сил, здібностей, ціннісних орієнтацій, життєвих компетенцій, засвоєння соціальних норм поведінки, необхідних у процесі соціалізації особистості. Обґрунтуванню цього підходу і присвячено нашу статтю.

У складному комплексі проблем суспільного розвитку України як незалежної держави стрижневим напрямом є демократизація і гуманізація всіх сфер життя і діяльності громадян. Утім, якщо демократичні перетворення поступово набувають стійкого та незворотного характеру, то стан гуманізації, правового і соціального захисту, збереження здоров'я, рівного доступу до освіти всіх дітей (включаючи й осіб з глибокими порушеннями) відстає від необхідного рівня. Найбільш помітне це

відставання в системі соціального захисту дітей з особливостями розвитку.

Ситуація, що склалася, характеризується погіршенням не лише кількісних, а й якісних характеристик, зокрема зростанням загального рівня захворюваності серед дітей в Україні (як і в світі в цілому), що останнім часом зріс на 20%. Серед хронічних неінфекційних захворювань домінують психоневрологічні захворювання, хвороби нервової системи і органів чуття, затримка психічного розвитку, легка розумова відсталість. Вже вступаючи до школи, близько 80% дітей мають ті чи інші відхилення у стані здоров'я. Це позначається на їхньому фізичному і психічному розвитку, працездатності, на якості навчання, психологічній і соціальній комфортності та адаптації в освітньому середовищі. Зазначене вище потребує не тільки внесення локальних змін у структуру спеціальної освіти, зміст навчання і підготовку учнів до самостійного життя (цей процес уже розпочато), а й розбудови суспільства з урахуванням, з одного боку, історичних традицій гуманного ставлення до таких осіб, з іншого – міжнародного досвіду і реалій сьогодення.

На початку 90-х років попереднього століття в Україні функціонувала розгалужена мережа спеціальних навчально-виховних закладів: спеціальні дитячі садки, спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати), спеціальні класи (групи) при загальноосвітніх дошкільних і шкільних закладах, спеціальні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, спеціальні школи-інтернати санаторного типу, дитячі будинки, в яких навчалися й одержували комплекс лікувально-корекційних та соціальних послуг діти з різними нозологіями.

За наявності розгалуженої системи спеціальної освіти значна кількість дітей (з помірною, глибокою відсталістю, емоційними порушеннями, аутизмом, складною структурою дефекту та ін.) залишалася поза освітнім простором, хоча й доведено, що за умов систематичної і професійної корекційно-педагогічної роботи такі діти здатні до опанування елементарних форм соціальної поведінки, набуття культурно-гігієнічних навичок і навичок самообслуговування. Не останню роль у цьому відігравало й те, що в минулому освітня політика радянської держави тривалий час була орієнтованою на ізоляцію таких дітей від сім'ї і соціуму, була повністю закритою від засобів масової інформації, її розвиток

відбувався поза діалогом із суспільством і родинами. Взаємодія батьків і педагогів спеціальних шкіл була обмеженою, а держава брала на себе відповідальність за майбутню долю дитини, не враховуючи інтереси і можливості сімей.

Зміна державної політики в сфері освіти у 90-х роках ХХ ст. – на початку ХХІ ст. регламентується законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», Національною доктриною розвитку освіти, які стимулюють стрімке зростання мережі навчально-реабілітаційних центрів державного й комунального підпорядкування для найбільш вражених категорій дітей: з тяжкою і помірною формами відсталості, складною структурою дефекту, з фізичним вродженим і набутиим каліцтвом, аутизмом. У цих закладах дітям та їхнім родинам надається відповідна соціальна, психолого-педагогічна та медична допомога. Їх функціонування сприяє збереженню дітей у громаді, тобто інтеграції їх у соціальне середовище у поєднанні з родинним вихованням, на відміну від інституалізації в закладах закритого типу.

За цих умов найближчим соціальним оточенням для таких осіб є сім'я, яка здійснює величезний вплив на формування особистості. Особлива значущість сімейного середовища пояснюється тим, що самостійність дитини відносна, її подальше життя, зокрема й розвиток, залежить від допомоги дорослих, від їхніх умінь і бажання підтримати найменший потяг дитини до доступних видів діяльності, похвалити її за найменший успіх чи, навпаки, осудити за провину. Вплив родини на дитину є спонукальною силою, що діє як регулятор поведінки і стимул психічного розвитку.

Отже, характерною тенденцією сьогодення є прагнення суспільства і держави до структурного вдосконалення системи освіти дітей з психофізичними порушеннями, її диференціації, охоплення навчанням тих категорій дітей, які раніше перебували за межами спеціальної освіти та утримувалися в дитячих будинках закритого типу.

Принагідно зазначимо, що у 70-х роках ХХ ст. найбільш розвинуті з суспільно-політичного й економічного поглядів країни (США, Канада, Велика Британія, Австралія) стали на шлях упровадження інклюзії (включення у загальний потік). До цього їх спонукала необхідність виконання декларацій ООН «Про права розумово відсталих осіб» (1971), «Про права інвалідів» (1975), Декларації ЮНЕСКО «Про заходи у соціальній політиці» (1994), відповідно до вимог яких створювалися умови для відвідування такими дітьми загальноосвітніх шкіл разом з їхніми однолітками, забезпечення їх індивідуальними навчальними цілями та соціально-педагогічною підтримкою.

На сьогодні у європейських країнах провідною тенденцією розвитку системи освіти дітей з психофізичними вадами стала інтеграція їх у загальноосвітні школи, яка базується на рівності прав і можливостей таких осіб брати участь в усіх формах

суспільного життя. На думку прихильників нової філософії освіти, інтеграція мінімально обмежує можливості таких дітей і їхніх батьків щодо вибору варіантів освіти в інклюзивних, інтегрованих, спеціальних класах, а за необхідності – у спеціальних школах (наприклад для глибоко відсталих дітей та для дітей зі складною структурою психофізичних порушень). Саме тому інтеграцію як освітню і соціально-гуманістичну парадигму педагога, батьки, громадськість у цілому вважають найбільш прогресивною формою соціальної взаємодії з особами, які мають різний рівень можливостей психофізичного розвитку.

Важливим кроком у модернізації системи освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку, наближенні її до європейських стандартів стала ратифікація у 2009 р. Верховною Радою України Конвенції ООН «Про права інвалідів» і Факультативного протоколу до неї, мета яких полягає в заохоченні, захисті й забезпеченні повного й рівного здійснення всіма людьми з інвалідністю всіх прав людини й основоположних свобод.

З визнанням основних положень цієї Конвенції дітям з особливостями психофізичного розвитку гарантуються конституційне право на рівний доступ до освіти, право розвиватися відповідно до своїх здібностей та брати участь у житті суспільства, використовуючи свій інтелектуальний і творчий потенціал. Успішна соціалізація та самореалізація цих дітей мають бути забезпечені шляхом включення їх у загальноосвітній процес разом із звичайними дітьми, в умовах, які компенсують відхилення у розвитку та обмеженість їхніх можливостей. Власне, йдеться про об'єднання двох систем (загальної і спеціальної) в єдину для всіх систему освіти.

Така стратегічна позиція регламентується розпорядженням Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану невідкладних заходів щодо розв'язання проблем соціального захисту інвалідів та забезпечення захисту їх прав» від 3 грудня 2008 р. №1513-р, Наказом МОН України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» від 11 вересня 2009 р. №855. Метою введення у дію «Плану» є реалізація державної політики щодо формування нової філософії ставлення до дітей з особливостями розвитку, забезпечення їхніх конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної освіти, здійснення комплексної реабілітації таких дітей, набуття ними побутових та соціальних навичок, розвитку здібностей та втілення міжнародної практики збільшення кількості загальноосвітніх закладів з інклюзивною формою навчання.

У наказі наголошується на необхідності удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази, створення відповідного освітнього і родинного середовища, забезпечення наукового, навчально-методичного супроводу інклюзивного навчання, підготовки педагогів до роботи з такими

дітьми, здійснення контролю за врахуванням потреб учнів під час будівництва, реконструкції і капітальних ремонтів будівель та приміщень навчальних закладів.

У серпні 2011 р. набула чинності постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» №872, де у загальному вигляді окреслюються конкретні заходи щодо організації цієї інноваційної форми освіти, надання освітніх послуг учням, створення умов для безперешкодного доступу до таких закладів, забезпечення їх навчально-методичними, науково-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами, створення інклюзивних класів, комплектування і наповнення їх учнями, урахування особливостей побудови навчально-корекційного процесу, позакласної та позашкільної освіти, а також забезпечення шкіл з інклюзивною формою навчання відповідними педагогічними кадрами.

Отже, на початку XXI ст. в Україні де-факто і де-юре інклюзивне навчання розглядається як одне із стратегічних завдань модернізації системи спеціальної освіти. Це зафіксовано в інформативно-аналітичних матеріалах до підсумкової колегії МОН України (26 серпня 2009 р.). У них зазначається, що у 2008/2009 навчальному році понад 100 тис. дітей з особливостями розвитку були включені в навчальний процес загальноосвітніх шкіл, а 5,7 тис. дітей навчалися у спеціальних класах при загальноосвітніх школах за місцем проживання із забезпеченням можливості утримання в сім'ї. Це становить майже 22% від загальної кількості цих осіб. Не виключено, що з кожним наступним роком кількість шкіл-інтернатів та контингент учнів у них буде зменшуватись, а кількість включених дітей – збільшуватись.

За умов стихійного зростання мережі шкіл з інклюзивною формою навчання без одночасного забезпечення належного психолого-педагогічного супроводу цього процесу, без усвідомлення необхідності кадрової, моральної, психологічної та змістово-організаційної готовності освітніх закладів до впровадження освітньої інклюзії рівний доступ до якісної освіти дітей з особливостями розвитку залишається лише мрією та нівелюється сама ідея включення їх у загальноосвітній простір. Якщо не надати таким дітям адекватних освітніх, соціальних та інших послуг, передбачених сучасними гуманістичними міжнародними стандартами, вони не досягнуть того рівня освіти, який одержують у нині діючій системі спеціального навчання. Окрім цього, варто зазначити, що в зв'язку з економічною нестабільністю держави виникають значні труднощі щодо створення оптимальних умов для динамічного розвитку дітей та відповідного до їхніх потреб родинного й навчального середовища.

У контексті викладеного вище важливого значення набуває розвиток фундаментальних,

пошукових та прикладних досліджень (теоретико-методологічних, організаційних, соціально-психологічних, технологічних), які, з одного боку, спрямовуються на вивчення та аналіз зарубіжних тенденцій розвитку освіти всіх дітей у загальноосвітньому просторі, а з іншого – на розроблення власної моделі, яка б забезпечувала просування в галузі освітньої інтеграції, взаємодію структур загальноосвітньої і спеціальної школи, ґрунтувалася на історичних традиціях гуманного ставлення до осіб, які потребують особливих умов, та вітчизняному досвіді корекційно-компенсаторного навчання як найважливішої умови ефективного розвитку психічних функцій і формування особистості.

Нижче зупинимось на порівняльному аналізі зарубіжної та вітчизняної систем освіти дітей з особливими потребами у контексті виявлення загальних та специфічних закономірностей, тенденцій і суперечностей їхнього розвитку.

Впровадження освітньої інклюзії в країнах Північної Америки та Європи у 70–80-х роках XX ст. стало результатом проведених ліберально-демократичних реформ, розбудови громадянського суспільства, удосконалення законодавчих основ спеціальної освіти, що сприяло усвідомленню необхідності забезпечення повної і рівної реалізації всіма людьми з інвалідністю всіх прав людини й основоположних свобод, поваги до їхньої гідності. Основними принципами цієї інноваційної системи є: недискримінація; повне й ефективне залучення в суспільство; повага до особливостей та здібностей осіб з інвалідністю, їх прийняття як частини людства; рівність можливостей; доступність; повага до права зберегти свою індивідуальність.

Більш ніж тридцятирічний досвід інклюзивної освіти, поступове її еволюціонування відповідно до дедалі зростаючих наукових уявлень про освіту осіб з особливостями психофізичного розвитку сприяли розробленню в країнах Західної Європи і Північної Америки моделі такої системи навчання, яка максимально відповідає їхнім освітнім та іншим соціальним потребам.

До переваг такої моделі варто віднести:

- 1) розробленість нормативно-правової бази і виважені механізми фінансування інноваційного процесу в освіті;
- 2) високу соціальну спроможність суспільства, усіх рівнів уряду, адміністрації школи спільно формувати політику змін у сфері освіти;
- 3) пріоритет соціальної адаптованості осіб з важкими порушеннями у розвитку перед рівнем їхньої освіченості;
- 4) налагоджену систему підготовки кадрів до роботи в нових умовах навчання;
- 5) спроможність і готовність шкіл розробляти та впроваджувати програми (зокрема й індивідуальні) для інтегрованих та інклюзивних класів;
- 6) високий рівень готовності батьків дітей з особливостями розвитку до активної участі у процесі навчання їхніх дітей;

7) наступність між дошкільною, шкільною і вищою освітою;

8) розробленість механізмів працевлаштування та соціальної захищеності осіб з інвалідністю.

Потрібно зазначити, що всі перераховані вище позитивні риси освітньої системи визначені на рівні саме теоретичної моделі, а практично реалізуються далеко не завжди на бажаному рівні. Необхідність забезпечення права дітям з вадами розвитку на якісну освіту стала підставою для проведення в Україні експерименту з упровадження інклюзивного навчання, в основу якого було покладено північноамериканську модель. Втім, орієнтуючись на цю модель як зразок чітко окреслених компонентів системи інклюзивної освіти, науковці, практики, громадськість все більше усвідомлюють, що якою б досконалою вона не здавалася, її не можна реалізувати в Україні у чистому вигляді з огляду на соціальні, культурологічні, економічні, історичні, ментальні та інші відмінності, що існують між Україною та країнами західної демократії.

Насамперед зупинимося на аналізі тих особливостей інклюзивної освіти (на прикладі Канади), які не можуть бути реалізовані в Україні в зв'язку з відсутністю чітких аналогій та відмінностями в підходах до освіти осіб з психофізичними порушеннями.

1. У Канаді немає досвіду підготовки вузькоспеціалізованих фахівців до роботи з дітьми різних нозологічних груп. Натомість у навчальних планах коледжів та університетів для студентів педагогічних спеціальностей передбачено загальний курс підготовки до роботи в інклюзивному класі. У подальшому додаткові знання щодо роботи з такими дітьми учитель може отримати за допомогою консультантів або самостійно із методичної літератури.

2. Асистент учителя інклюзивної форми навчання виконує функції допоміжного педагогічного персоналу. Його підготовка здійснюється на спеціальних курсах упродовж 2–10 місяців. Він не бере участі в організації навчального процесу, в розробленні індивідуальних програм, не володіє спеціальними освітніми методиками. Асистент надає лише доступну допомогу дитині під час переходу з одного приміщення школи чи класу до іншого, під час перерв, супроводжує дитину до школи і додому, допомагає в самообслуговуванні.

3. Високі соціальні стандарти, які гарантує держава інвалідам у Канаді, не ставлять за мету дати дитині обов'язкову цензову загальну освіту і забезпечити професійно-трудова підготовку. Навчальний процес цих дітей здійснюється на принципах прагматичної педагогіки – розвиток практичних і соціальних навичок, особистісного досвіду, мовленнєвої діяльності, фізичне, емоційне виховання тощо. Головний акцент робиться не стільки на опануванні дітьми певної сукупності знань і умінь, передбачених навчальними програмами, скільки на розвитку здатності до відтворення і застосування знань, оволодінні соціальними нормами і культурними цінностями одночасно з реалізацією

активності, саморозвитком і самореалізацією у значущих для них видах діяльності: у роботі, побуті, самообслуговуванні, спілкуванні з іншими членами суспільства.

Ці та інші тенденції вказують на значні відмінності як у рівнях підготовки спеціалістів до роботи з дітьми зазначеної категорії в Україні та Канаді, так і у визначенні цілей, завдань та способів організації навчального процесу. Українські корекційні педагоги і спеціальні психологи більш підготовлені до роботи з такими дітьми в умовах спеціальної школи. А здійснюваний ними обсяг корекційної роботи значно більший і виконується вона якісніше порівняно з аналогічними спеціальними освітніми послугами, які надає вчитель і асистент в інклюзивних класах Канади.

Такі відмінності у підходах до підготовки спеціалістів не є випадковими. Вони відображають загальні тенденції, властиві розвитку освітніх систем Канади й України, та різні соціальні пріоритети. У Канаді, як і в США, – це пріоритет соціальної адаптованості осіб з порушеннями у розвитку, включення їх у загальне середовище засобами соціальної реабілітації. Освітній компонент є додатковим чинником. В Україні історично склався пріоритет освітньої адаптації та інтеграції в суспільство, який закріплено законодавчо. Рівень освітньої підготовки учнів визначається державними програмами (нині Державним стандартом), якими гарантується цензова освіта для дітей з порушеннями у розвитку (за винятком розумово відсталих). Це забезпечує їм у подальшому одержання професійної освіти, зокрема й у системі вищої школи.

Саме ці пріоритети, які склалися історично і які втілено в освітній системі України (від організації навчання і виховання таких дітей та розроблення відповідного програмно-методичного забезпечення до підготовки педагогічних кадрів), і є нині дискусійними проблемами, без розв'язання яких розвиток інклюзивної освіти матиме формальний характер, призведе до невдач, викличе зневіру батьків і громадськості. Ще раз нагадаємо, що цензова освіта для дітей з порушеннями розвитку, як і обов'язковий обсяг наданих їм корекційних та інших спеціальних послуг, – це гарантія держави, яку не може бути відмінено або переглянуто в напрямі зниження вимог до них. Це, зі свого боку, породжує й інші особливості впровадження зарубіжних моделей освіти в Україні:

1. У зарубіжних моделях не відпрацьований механізм реалізації корекційного компонента освіти. В Україні ця складова є обов'язковим елементом навчального плану (освітня галузь – корекційно-розвиткові заняття) і спеціальних програм для дітей всіх нозологій. Відкритим залишається питання, як ця складова може бути представлена в індивідуальних програмах інклюзивного класу? Хто і в який спосіб її реалізуватиме на уроці:

- учитель масової школи, який пройшов лише загальну курсову перепідготовку;

- асистент учителя, який виконує роль допоміжного педагогічного персоналу (рівень кваліфікації аналогічний рівню підготовки спеціаліста в Канаді);
- асистент учителя, який має кваліфікацію корекційного педагога відповідного профілю на рівні бакалавра;
- корекційний педагог з кваліфікацією «бакалавр» або «магістр», який одержав додаткову курсову підготовку вчителя початкової чи основної і старшої школи?

2. Характерною особливістю інклюзивної форми освіти є невідповідність термінів навчання більшості учнів та учнів з порушеннями у розвитку. В наявній системі спеціальної освіти термін навчання учнів з вадами розвитку продовжено на 2 роки – від 10 (для шкіл з двома ступенями освіти) до 13 років (з трьома ступенями освіти). В інклюзивній системі термін навчання дітей з психофізичними вадами або має прирівнюватися до термінів навчання їхніх здорових ровесників (11 років) або продовжуватися за рахунок повторного навчання в одному й тому самому класі, що зазвичай знижуватиме показники соціальної адаптованості та психосоціальної комфортності учнів.

Розглянута дилема пов'язана з двома іншими. Якщо програмні вимоги масової та спеціальної шкіл (для дітей із сенсорними вадами) практично збігаються, то чи правомірно стверджувати те саме про вимоги до програм для дітей з різними формами розумової відсталості, аутичних дітей, дітей з емоційно-вольовими порушеннями? Адже закономірно виникне необхідність із класу в клас знижувати програмні вимоги до навчальних досягнень таких учнів, оскільки вони не можуть опановувати програмовий матеріал у тому самому темпі та обсязі, що й їхні здорові ровесники. Рівень освіти випускника інклюзивного класу з сенсорними вадами також буде нижчим, ніж випускника масової, а тим більше спеціальної школи. А це породжує нову проблему: невідповідність рівня освіти таких учнів вимогам незалежного оцінювання знань порівняно з іншими випускниками та невідповідність рівня їхньої освітньої підготовки вимогам вищих навчальних закладів, які висуваються до абітурієнтів.

Повне включення дітей з особливостями розвитку до загальноосвітнього середовища є складною, дискусійною, недостатньо вивченою проблемою та має як позитивні, так і негативні риси. Дуже добре, що ці діти відвідують ті самі школи, що й їхні здорові ровесники, перебувають у класі разом з дітьми відповідної вікової категорії, що їхнє навчання відбувається в середовищі, яке забезпечує вищий рівень взаємодії з іншими дітьми та вищий рівень соціалізації.

Однак дискусійними є питання: чи може вчитель масової школи без відповідної підготовки в умовах спільного навчання визначити загальні й спеціальні навчальні цілі для всіх учнів класу, обрати раціональні педагогічні шляхи і способи досягнення позитивного результату, керувати навчанням

і вихованням, вчасно й ефективно застосовувати індивідуально-диференційований підхід до визначення обсягу навчального матеріалу, темпу його опанування дітьми з різними пізнавальними можливостями, здійснювати корекцію вад розвитку, поведінки, не порушувати логіку уроку? Як і в який спосіб в умовах інклюзії формувати у дітей мотивацію до навчання, виховувати оптимізм, бачення життєвої перспективи, відчуття успіху, прогнозувати шляхи і засоби подальшого розвитку дітей, визначати результативність і ефективність цієї роботи?

Успішне втілення нової парадигми освіти ускладнюється також проблемами, які постали в освітній галузі держави. Однією з таких проблем сучасної масової освіти є стабільний показник неуспішності серед частини учнів та труднощі адаптації їх до шкільного навчання. За даними вчених-психологів і педагогів, від 20 до 30% учнів початкової школи без значних фізичних і психічних порушень не в змозі опанувати матеріал шкільної програми за відведений для цього час у повному обсязі. Не отримавши вчасно кваліфікованої педагогічної допомоги, згодом вони одержують статус неуспішних, невстигаючих, педагогічно занедбаних, дітей групи ризику, із затримкою психічного розвитку тощо та з кожним наступним роком усе більше відстають у психічному розвитку від решти дітей класу. Вони втрачають інтерес, мотивацію до навчання, відчувають невпевненість у собі, не беруть активної участі у житті класу і школи. Ця тенденція є характерною для сучасних систем освіти різних країн світу, в яких включення саме таких дітей у загальний потік розглядається як єдиний адаптаційний механізм педагогічної допомоги і підтримки.

Як бачимо, проблема особистісного благополуччя дитини в умовах зміни соціальної ситуації розвитку досить часто розв'язується складно навіть тоді, коли дитина не має психофізичних порушень. Дитина ж із вадами розвитку, потрапляючи в інше середовище, стикається з досить складними особистісними проблемами, які не завжди долаються навіть дітьми з достатнім інтелектуальним розвитком та соціальним досвідом.

Сьогодні ми маємо змогу переосмислити ті тенденції й особливості, характерні для освітньої галузі нашої держави, які не відповідають світовим стандартам, гальмують підготовку учнівської молоді до інтеграції в суспільство. Водночас виведення освіти України на рівень розвинутих країн Європи неможливе без докорінного реформування її концептуальних, структурних, методичних та організаційних засад, обґрунтування нової філософії освіти, надання їй більшої гнучкості, мобільності, диференційованості з тим, щоб кожна дитина, незалежно від стану здоров'я, особливостей розвитку, соціального статусу батьків мала право на рівний доступ до якісної освіти. Не можна не зауважити й те, що саме поняття «якісна освіта дітей з вадами розвитку» має передбачати й ознаку корекційної спрямованості навчання та виховання, тобто таку

особливість освітнього процесу, як його цілеспрямований кваліфікований системний диференційовано-індивідуальний вплив на ушкоджені процеси розвитку та соціалізації дитини.

Для України завдання інклюзивної освіти потребує вирішення на державному рівні. Власне, йдеться про розроблення освітньої моделі, яка базується одночасно і на наукових засадах, і на ціннісних орієнтаціях, політичних установах, світоглядних позиціях суспільства. Складовими такої моделі є організація навчання на основі диференційованого й індивідуального підходу з урахуванням потреб, інтересів і можливостей кожної дитини, глибокої поваги до її особистості, ставлення до неї як до свідомого, рівноправного суб'єкта навчально-виховної взаємодії з учителем та однокласниками. Така модель, забезпечуючи права кожної дитини на рівний доступ до якісної освіти і вибір її обсягу, має максимально враховувати і високі вимоги, які ставить суспільство до освіти громадян та їх соціалізації, і стратегії побудови навчального процесу, що склалися в Україні впродовж попереднього періоду та пройшли випробування часом.

В основу запропонованої нами моделі особистісно орієнтованої освітньої інтеграції покладено ідею створення при загальноосвітній школі (за наявності відповідного контингенту учнів і спеціальних умов) системи диференційованих класів для дітей з різними навчальними здібностями.

1. **Основні класи** комплектуються дітьми шестирічного віку, рівень психофізичного і мовленнєвого розвитку котрих відповідає віковій нормі і які психологічно підготовлені до шкільного навчання. Освітній процес здійснюється учителем масової школи за типовими навчальними планами, програмами і підручниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України для загальноосвітніх шкіл. Наповненість класу встановлюється відповідно до чинного законодавства. Термін навчання – 11 років.

2. **Інклюзивні класи** комплектуються дітьми, психофізичний і мовленнєвий розвиток яких наближений до вікової норми, дітьми групи ризику та з порушеннями слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, з вадами інтелекту. Підставою для цього є рішення психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК) та згода батьків. Процес навчання в інклюзивному класі здійснюється учителем масової школи за типовими навчальними планами, програмами і підручниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України для загальноосвітніх шкіл. Надання освітніх, корекційних і соціальних послуг на уроці та у позакласній роботі здійснює асистент учителя, який має відповідну фахову підготовку на рівні бакалавра корекційної освіти. Не виключена й можливість навчання окремих категорій дітей за індивідуальними програмами.

В інклюзивному класі створюються оптимальні педагогічні умови для компенсації недоліків

дошкільного і родинного розвитку дітей, подолання відхилень в емоційно-особистісній сфері, соціальній поведінці, корекції психічних процесів, активізації пізнавальної діяльності. Наповненість класу становить не більш як 20 учнів, серед яких два-три учні з особливостями психофізичного розвитку. Термін навчання – 11 років. За результатами успішності на кінець навчального року окремі учні можуть бути повернені до навчання в основний клас або, навпаки, переведені у класи компенсуючого і розвивального навчання.

3. **Класи компенсуючого і розвивального навчання** комплектуються дітьми, психофізичний і мовленнєвий розвиток яких не відповідає віковій нормі, та дітьми, які у процесі навчання в інклюзивному класі мали значні труднощі та проблеми в опануванні визначеного для цих класів навчального матеріалу, що підтверджується рішенням ПМПК. Це учні, які потребують спеціальної системи навчання і виховання, методичного та організаційного наповнення її корекційними заходами, оптимального соціального мікросередовища, зорієнтованих на задоволення їхніх освітніх потреб і можливостей.

Навчання дітей здійснюється корекційним педагогом за навчальними планами, програмами і підручниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України для спеціальних шкіл відповідного типу. Навчальний процес супроводжується активним використанням системи специфічних методів, прийомів і способів корекції вад розвитку і пізнавальної діяльності, а також засобів соціально-педагогічної реабілітації, правильною організацією шкільного режиму, стимулюванням компенсаторних процесів розвитку учнів та посиленням педагогічного керівництва їхньою навчальною діяльністю. Наповненість класу – не більш як 12 осіб. Термін навчання – 11 років. Учні, які завдяки адекватній та своєчасній корекції порушень психофізичного розвитку досягли високого рівня компенсації, можуть бути переведені у відповідний клас з інклюзивною формою навчання.

4. **Соціально-педагогічні класи** комплектуються дітьми за рішенням ПМПК, яка констатує наявність у них важкої інтелектуальної недостатності, а також дітьми з вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку, хворими на аутизм, сліпоглухими дітьми. У соціальні класи переводяться й діти, які, перебуваючи у класах компенсуючого і розвивального навчання, не досягли бажаного рівня соціальної компенсації та потребують особливих умов корекційного навчання, зокрема й навчання за індивідуальними програмами. Освітній процес здійснюється корекційним педагогом за спеціальними навчальними планами, програмами, підручниками і посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України для класів компенсуючого і розвивального навчання, адаптованими до потреб і пізнавальних можливостей дітей.

Зміст індивідуальних програм охоплює такі основні розділи: сенсорний, мовленнєвий, фізичний, естетичний розвиток дітей молодшого віку, виховання у них навичок самообслуговування, особистої гігієни, різних дій з предметами. В учнів старшого віку формуються елементарні трудові навички, соціальні форми поведінки, виховуються активність, комунікативність. Крім елементарних навчальних занять (грамота, письмо, рахунок, фізична культура, музика, образотворче мистецтво, трудове навчання), які мають життєву і практичну спрямованість, з учнями проводяться спеціальні заняття з масажу, ЛФК, соціально-побутового орієнтування та корекції порушень психофізичного розвитку. Наповненість класу становить не більш як 6 осіб. Не виключається можливість відкриття підготовчого класу. Термін навчання – 11 років.

Розроблена нами модель особистісно орієнтованої освітньої інтеграції учнів має спільні з інклюзивною формою освіти ознаки. Зокрема, вона гарантує дотримання прав і свобод кожної особистості (незалежно від того, чи можуть такі діти приносити користь суспільству, чи ні) щодо рівного доступу до освіти за місцем проживання, розвитку і реалізації своїх потенційних можливостей в умовах загальноосвітнього простору.

Водночас особистісно орієнтована модель освітньої інтеграції, на відміну від інклюзивної моделі, характеризується наявністю в її структурі диференційованих класів для дітей з різним розвитком, що забезпечує реальну можливість досягнення ними певного освітнього рівня. Відповідно до цієї моделі, враховуються наповненість учнів у класі, обсяг навчальних програм, темп вивчення навчального матеріалу, спрямованість навчального процесу на загальний розвиток учнів, підготовленість педагогічного персоналу до надання освітніх і корекційних послуг, що, полегшуючи процес навчання таких дітей, сприятиме одержанню ними рівня освіти, не нижчого, ніж у спеціальних школах.

Побудована на взаємодії масової і спеціальної освіти, модель передбачає можливість навчання дітей з особливостями розвитку в спеціальних класах загальноосвітньої школи або разом зі звичайними дітьми в одному класі.

Спеціальні класи можуть створюватися для дітей однієї групи (з порушеннями слуху, зору, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю, церебральним паралічем, помірною, важкою розумовою відсталістю) або об'єднувати різні категорії дітей (наприклад із затримкою психічного розвитку і розумовою відсталістю, помірною і важкою відсталістю, які погано чують і глухих, слабозорих і сліпих).

Спільне навчання в одному класі найсприятливіше для дітей з незначними порушеннями психічного розвитку (наприклад дітей, які погано чують, слабозорих, з легкою формою затримки психічного розвитку і церебрального паралічу) за

умови наявності відповідного до їхніх потреб матеріально-технічного, навчального і кадрового забезпечення.

Перевага цієї моделі полягає і в тому, що вона не виключає можливості переведення учня за результатами успішності до класів з вищим або нижчим рівнем навчальних здібностей у кінці навчального року, за винятком випускного класу. Це гарантує всім дітям одержання ценової (повної середньої, неповної середньої, а для окремих категорій дітей – початкової) освіти, що завжди було пріоритетом вітчизняної системи спеціальної освіти.

Література

1. **Бондар В.І.** Історія олігофренопедагогіки: підручник / В.І. Бондар, В.В. Золотоверх. – К.: Знання, 2007. – 375 с.
2. **Бондар В.І.** Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації / В.І. Бондар // Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – Вип. 15. – 2010. – С. 39–42.
3. **Бондар В.І.** Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен / В.І. Бондар // Рідна школа. – 2011. – №3 (975). – С. 10–14.
4. **Малофеев Н.Н.** Специальное образование в России и за рубежом : в 2 ч. / Н.Н. Малофеев. – М.: Печатный двор, 1996. – 182 с.
5. **Специальная педагогика:** учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Л.И. Аксёнова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 400 с.
6. **Синьов В.М.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / В.М. Синьов. – Ч. 2. Навчання і виховання дітей. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 224 с.

Анотації

Віталій БОНДАР, Віктор СИНЬОВ, Владислав ТИЩЕНКО

Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні?

У статті аналізуються проблеми, пов'язані з уривковим впровадженням в Україні інклюзивної форми навчання дітей з психофізичними порушеннями, яка базується на принципі рівних прав і можливостей у сфері освіти. Автори обґрунтовують необхідність розроблення вітчизняної моделі освітньої інтеграції учнів, яка б враховувала і досвід європейських країн з реалізації інклюзивної освіти, і здобутки спеціальної освіти України.

Ключові слова: інклюзія, освітня інтеграція, здібності, освітні рівні, диференційовані класи, особистісно орієнтована модель.

Віталій БОНДАРЬ, Віктор СИНЬОВ, Владислав ТИЩЕНКО

Приживётся ли североамериканская модель инклюзии в Украине?

В статье анализируются проблемы, связанные с внедрением в Украине инклюзивной формы обучения детей с психофизическими нарушениями, которая базируется на принципе равных прав и возможностей в сфере образования. Авторы обосновывают необходимость создания отечественной модели образовательной интеграции учащихся, которая бы учитывала и опыт европейских стран по реализации инклюзивного образования, и наработки в области специального образования Украины.

Ключевые слова: инклюзия, образовательная интеграция, способности, образовательные уровни, дифференцированные классы, личностно ориентированная модель.

Vitaliy BONDAR, Victor SYNYOV, Vladyslav TYSHCHENKO

Suitable whether North American model of inclusion for Ukraine?

The article analyses the problems associated with the introduction in Ukraine of inclusive learning of children with mental and physical disabilities, based on the principle of equal rights and opportunities in education. The authors justify the need to development domestic model of educational integration of the pupils, which takes into account and the European experience in the implementation of inclusive education, and achievements in areas of special education in Ukraine.

Keywords: inclusion, educational integration, abilities, educational levels, differentiated classes, personally-oriented model.



Школи Дніпропетровщини отримали нові комп'ютери

З метою оновлення технічної бази та забезпечення ефективного навчання школярів області 83 школи Дніпропетровщини до початку нового навчального року отримали 1245 сучасних комп'ютерів. Сертифікати на їх отримання представникам навчальних закладів вручили міністр освіти і науки, молоді та спорту України Дмитро Табачник та голова Дніпропетровської обласної державної адміністрації Олександр Вілкул.

Міністр освіти і науки, молоді та спорту України Дмитро Табачник зазначив, що Дніпропетровщина є регіоном-лідером із впровадження цифрових технологій в освіту. Серед її здобутків – створення освітнього порталу, проекту 3D-сайдочка, обладнання шкільних автобусів системою GPS-навігації.

За словами Олександра Вілкула, у рамках виконання регіонального проекту «Новий Дніпропетровщині – новий стандарт освіти» в області активно впроваджуються новітні інформаційні технології. Так, з 1 вересня почне працювати «Обласна електронна школа», до складу якої входять Інтернет-школа для дітей з особливими потребами, котрі не мають можливості відвідувати навчальні заклади, а також Інтернет-школа для обдарованих дітей. Для підвищення якості навчального процесу на Дніпропетровщині постійно оновлюються комп'ютерні класи. Голова Дніпропетровської облдержадміністрації підкреслив, що всі школи області на 100% забезпечені комп'ютерною технікою та під'єднані до мережі Інтернет.

Упродовж 2010–2011 років придбано 58 навчальних комп'ютерних комплексів та 24 мобільних комп'ютерних класи для спеціальних шкіл і шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Нова комп'ютерна техніка дасть змогу підвищити ефективність навчального процесу та реалізувати проекти «Електронний щоденник», «Електронний журнал» і «Електронна бібліотека» у закладах освіти регіону.

*За інф. офіційного сайту
МОНмолодьспорту України*