

## ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*У статті подано аналіз основної засадничо-понятійної термінології, яка характеризує проблему організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами; розкрито підходи до надання якісної освіти такій категорії дітей; визначено відмінності між нормалізаційною та соціальною моделями навчання дітей з особливими освітніми потребами.*

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, сегрегація, мейнстримінг, інтеграція, інклюзія.

*В статье проанализировано основную понятийную терминологию, характеризующую проблему организации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями; обнаружены подходы к обеспечению получения качественного образования такой категорией детей; определено различия между нормализационной и социальной моделями образования детей с особыми образовательными потребностями.*

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, сегрегация, мейнстриминг, интеграция, инклюзия.

*In the article it is analyzed the main conceptual terminology characterizing the problem of organizing inclusive education of children with special educational needs; it is revealed the approaches of getting a qualitative education by such category of pupils; it is determined the key peculiarities of normalizational and social models while teaching children with special educational needs.*

**Key words:** children with special educational needs, segregation, mainstreaming, integration, inclusion.

**Постановка проблеми.** У сучасній світовій освітній політиці визначено декілька підходів до надання освіти дітям з особливими освітніми потребами. Основні з них: сегрегація (segregation), мейнстримінг (mainstreaming), інтеграція (integration), інклюзія (inclusion). На тлі загальної термінологічної експансії англійської мови ця понятійна лексика в останні роки досить широко почала використовуватися і в Україні, втім, іноді з досить суперечливою доречністю та відповідністю.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питаннями засадничо-понятійної термінології проблеми організації інклюзії займалися американські, канадські, білоруські та російські вчені (Дж. Ендрюз, Дж. Джонсон, Т. Лещинська, Д. Люпарт, М. Малофеев, К. Рейсвейк, Л. Шипіцина та інші) [11; 5-7; 9]. Посилаючись на визначення, які дають вищезазначені дослідники поняттям, що стосуються сфери «Освіта для всіх», варто зазначити, що вони у зарубіжній практиці використовуються як близькі у змістово-понятійному сенсі, втім не тотожні.

**Мета статті** – схарактеризувати понятійно-термінологічне поле дослідження проблеми організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, яке набуло поширення в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** У міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування у багатьох країнах Заходу загальноживаним є термін «*діти з особливими освітніми потребами*» («Children with Special Educational Needs»). Це термінологічне визначення передбачає зміщення акцентів із недоліків і порушень, відхилень від норми у дітей до фіксації їхніх особливих потреб. Із цього приводу А. Гордєєва зауважує: «Говорячи про особливості, ми відштовхуємося від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, які притаманні лише їй. Особливість передбачає відмінність, несхожість, можливо неповторність, індивідуальність, унікальність» [2, с. 41]. Відповідно до категорії дітей з особливими освітніми потребами (далі – діти з ООП) дослідниця відносить дітей-інвалідів, дітей з незначними порушеннями здоров'я, з соціальними проблемами, обдарованих дітей.

Підкреслимо, що широкий вжиток терміну «діти з особливими освітніми потребами» зініціювала Саламанкська декларація, опублікована у 1994 р., де і подано його основне визначення: «*особливі освітні потреби*» стосуються всіх дітей і молодих людей, чії потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням. Велика кількість дітей мають труднощі в навчанні і, таким чином, мають спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі» [8, с. 9].

В Україні ж терміни «діти з особливими потребами», «діти з особливими освітніми потребами» досить вживані, однак їх змістове наповнення поширюється лише на дітей, у яких визначаються особливості або порушення психофізичного розвитку, оскільки, передусім, саме вони ідентифікуються як

діти з особливими потребами, що не повною мірою відповідає понятійності. Так, у державних нормативно-правових документах, зокрема законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», подається тлумачення особливих потреб як таких, що виникають у зв'язку з інвалідністю особи. Зазначено, що це, насамперед, потреби у відновленні або компенсації порушених або втрачених здібностей до різних видів діяльності, в тому числі у можливості оволодіння знаннями [3].

Водночас, в освітніх законах та нормативно-правових документах України вживаються й такі поняття: «діти-інваліди та діти з вадами розумового або фізичного розвитку», «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку» тощо [3-4].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу той факт, що на сьогодні в світовій практиці існує декілька підходів до організації якісної освіти дітей з ООП. Відповідно до класифікації американських дослідників Дж. Ендрюза і Д. Люпарта [11] – це сегрегація, мейнстримінг, інтеграція та інклюзія. Історично першим підходом (початок ХХ ст.) стала медична модель навчання дітей з ООП – *сегрегація* (від англ. segregation – відділення) – поділ людей у суспільстві на категорії за ознакою відмінності соціальних статусів, яка потребує обмеження сфери життєдіяльності, у якому контакти між групами заборонені частково чи повністю. Історія розвитку суспільства відкриває широкий спектр різноманітних видів сегрегації. Так, за особливостями наявних відмінностей розрізняють гендерну, вікову, расову, національну сегрегацію; за рівнем соціальної спільноти – ідеологічну, політичну, етичну.

Саме в зазначений період дітям з ООП пропонувалося перебувати винятково в сегрегативних умовах: лікуватися, навчатися, здобувати професію і, навіть, в подальшому проживати. Вочевидь, для певного етапу розвитку суспільства ця модель була достатньо прогресивною, оскільки прийшла на зміну іншому, набагато жорстокішому, породженому невіглаством та дискримінацією, ставленню до таких дітей, за якого досить тривалий час такі особи розглядалися як реальна загроза суспільству, або, як діти, неповноцінність яких визначалася наявними фізичними вадами. Не можна заперечувати і той факт, що в означений період ця медична модель стимулювала проведення наукових досліджень клінічного вивчення причин і

наслідків різноманітних порушень, можливих способів профілактики та лікування окремих хвороб, наслідками яких є обмежені можливості дитини.

Показовою характеристикою цього періоду може слугувати позиція російського вченого Л. Виготського, який вже у 1924 р. зазначав: «Величезна помилка – погляд на дитячу ненормальність лише як на хворобу. Це привело нашу теорію і практику до небезпечних помилок. Ми ретельно вивчаємо краплини дефекту, ті золотники хвороби, які зустрічаються у ненормальних дітей і не помічаємо тих сторін здоров'я, які закладені в дитячому організмі, на який би дефект він не страждав» [1, с. 106].

Із часом зазначені принципи зазнали певних змін. В останній чверті ХХ ст. поширення набув інший підхід – *мейнстрімінг* (від англ. *mainstreaming* – загальний потік), що передбачає всебічне розширення соціальних контактів між дітьми з ООП та їхніми однолітками. Здебільшого – це позаурочна форма спілкування: участь у спільних масових заходах, літніх таборах, клубах за інтересами тощо. На думку канадських та американських учених [11-12], мейнстрімінг визначає цілий етап у розвитку освітніх тенденцій щодо навчання дітей з ООП у країнах Заходу у визначений період і пов'язаний, переважно, із поширенням функціонування спеціальних класів у масових школах, коли соціальні контакти, встановлення стосунків дітей з ООП та їхніх здорових однолітків відбувалися в позаурочний час.

Проте, зазначимо, що ці стосунки, як правило, характеризувалися нетривалістю та обмеженістю. Це спонукало до появи альтернативного підходу – *інтеграції* (від англ. *integration* – цілий) – моделі нормалізації навчання дітей з ООП. У науковій літературі названий підхід характеризується різнобічністю тлумачень, що ускладнює визначення та класифікацію напрямів інтеграції.

Розглянемо понятійно-термінологічний аспект цього поняття детальніше. Так, сам термін «інтеграція» у спеціальній педагогіці є загальнозживаним і розглядається або стосовно локальної проблеми (інтеграція дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в суспільство, інтеграція осіб з інтелектуальними порушеннями в систему сучасних суспільних відносин), або інтерпретується в узагальненому вигляді як один із важливих напрямів підготовки осіб з обмеженими можливостями до самостійного життя. Вочевидь, визначення інтеграції як соціальної та педагогічної (освітньої) категорії, яку запропонували російські вчені (Л. Шипіцина, І. Мамайчук), є логічно обґрунтованим і прийнятним [9].

На переконання Л. Шипіциної, проблема інтеграції дітей з ООП у суспільство зумовлена, з одного боку, наявністю у них відхилень у фізичному і психічному розвитку, а з іншого, – недосконалістю самої системи соціальних стосунків, яка в силу певної жорсткості вимог до своїх потенційних суб'єктів є недоступною для дітей з ООП. Відповідно, *соціальна інтеграція* передбачає соціальну адаптацію дітей з ООП в загальну систему соціальних стосунків і взаємодії, перш за все, в рамках того освітнього середовища, в яке вона інтегрується. З огляду на це, визначено два напрями інтеграції дітей з ООП у суспільство:

+ перший напрям передбачає пристосування дітей з ООП до життя у суспільстві, їх адаптацію до оточуючих умов. Цей підхід є досить обмеженим, оскільки процес соціалізації особистості є двобічним: діти з ООП мають бути не лише об'єктами інтеграції, а й обов'язково суб'єктами, активними учасниками цього процесу;

+ другий напрям передбачає, окрім підготовки дітей з ООП до життя в суспільстві, ще й підготовку суспільства до їх прийняття. Одним із найважливіших факторів соціальної інтеграції є формування відповідних правових основ держави, що регламентують сприятливі умови для інтеграції, формування позитивних стосунків між усіма членами суспільства, а також передбачають вплив суспільства і соціального середовища на особистість дітей з ООП та активну участь у цьому процесі самих дітей.

Як зазначає російська дослідниця: «... *педагогічна інтеграція* передбачає формування у дітей з ООП здібностей до засвоєння навчального матеріалу, передбаченого загальноосвітньою програмою, тобто загальним навчальним планом (спільне навчання в одній школі чи класі)» [9, с. 227]. У ширшому сенсі понятійного визначення дослідниця зауважує, що на практиці функціонують дві основні форми такої інтеграції:

- *інтернальна* – взаємодія в самій системі спеціальної освіти;
- *екстернальна* – взаємодія спеціальної та масової освіти.

Варто підкреслити, що такий поділ видається досить умовним, оскільки поданий в занадто узагальненому вигляді.

Водночас білоруські вчені А. Конопльова та Т. Лещинська розглядають інтеграцію в системі освіти як створення єдиного освітнього простору, зближення загальної і спеціальної освіти, навчання дітей з ООП в умовах максимально наближених до звичайного середовища, з найменшими

обмеженнями [5]. Названі вчені, розробляючи методологічні засади інтегрованого навчання, яке нині широко впроваджується в освітню систему Республіки Білорусь, вибудовують їх на основі теоретичної концепції «включення» (*інклюзії*). Утім не вбачають різниці між термінологічними визначеннями «інтегрованого» та «інклюзивного» навчання, поділяючи позиції російських учених (М. Малофєєв, Н. Шматко та ін.) щодо відповідності та прийнятності зарубіжної термінології, яка використовується в сучасних педагогічних дослідженнях [6; 10]. Так, *інтегроване навчання*, за визначенням російських ученими, – це навчання і виховання дітей з ООП в установах загальної системи освіти разом із дітьми, які розвиваються нормально [6].

На наш погляд, *освітня інтеграція* передбачає надання можливості дітям з ООП навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи, при цьому ці діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи, їм надаються установлені освітні послуги. Як колективна форма освітньої інтеграції можуть функціонувати спеціальні класи (групи), в яких діти з ООП здобувають освітній рівень спеціальної школи-інтернату відповідного типу або загальноосвітнього закладу.

У міжнародних документах, що займаються проблематикою організації інклюзії, наголошується на тому, що «інтеграція дітей з ООП відбувається найкраще в рамках інклюзивних шкіл, які повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні чи інші особливості. До них належать діти з розумовими чи фізичними вадами, обдаровані діти, безпритульні і ті, що працюють, діти з віддалених районів, діти, що належать до мовних, етнічних чи культурних меншин, діти з найменш благополучних чи маргіалізованих районів або груп населення» [8, с. 7].

За повної інклюзії (включення) всі учні є повноправними членами дитячого колективу, забезпечуються безбар'єрним доступом, підтримкою, за необхідності медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом. *Інклюзивна ж освіта*, як зазначають у своїх дослідженнях вчені скандинавських країн Дж. Джонсон і К. Рейсвейк, на відміну від інтеграції, – це гнучка, індивідуалізована система навчання з психолого-педагогічною підтримкою дітей з ООП в умовах масової загальноосвітньої школи, яка знаходиться поблизу місця проживання [7; 12]. Всі діти від самого початку мають бути включені в освітнє та соціальне шкільне життя за місцем проживання. Освітні заклади повинні надавати змогу брати активну участь усім

дітям у діяльності колективу, місцевої громади, тим самим забезпечивши повне порозуміння та взаємодію всіх членів спільноти.

За інклюзивної системи навчання визнається та враховується різноманітність дитячого колективу, особливі освітні потреби задовольняються як у дітей з обмеженими можливостями здоров'я, так і у дітей талановитих й обдарованих за допомогою індивідуалізованих методів навчання, адаптованих навчальних програм, спеціально розроблених та підібраних допоміжних навчальних матеріалів, додаткових посібників тощо [7; 12]

Зазначимо, що основоположні засади інклюзивного навчання викладено в Саламанкській декларації, в рамках дій щодо освіти дітей з ООП. У цьому міжнародному документі наголошується, що «основним принципом інклюзивного навчання є те, що всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, незважаючи на жодні труднощі чи відмінності між ними. Інклюзивні школи повинні визнавати і враховувати різні потреби своїх учнів шляхом приведення у відповідність методів та темпу навчання, а також забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, організаційні заходи, стратегію викладання, використовуючи ресурси та партнерські зв'язки з громадами, де вони проживають» [8, с. 9].

Отже, як засвідчують науково-педагогічні джерела та міжнародні нормативно-правові документи, інтеграція та інклюзія не є тотожними поняттями, але й не взаємозаперечують один одного. Інтеграція в широкому суспільному сенсі передбачає залучення дітей з ООП у систему соціальних стосунків шляхом використання різних форм спільного навчання, в тому числі інтегрованого та інклюзивного, оскільки раннє інтегрування у повноцінне соціальне середовище, зокрема у масові навчальні заклади дітей з ООП є першочерговою умовою успішності такого залучення, повноцінної інтеграції.

**Висновки.** У процесі дослідження з'ясовано, що процес здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами має чітко виражені тенденції, спрямовані на інтегрування таких дітей у масові навчальні заклади. Спостерігається певна неузгодженість поглядів учених, яка супроводжує цей процес. На разі різноманітність визначень, що стосуються сфери «Освіта для всіх», має доволі полярні та суперечливі наголоси. Разом з термінологією в освітню національну систему приходять понятійність, яка донедавна була повністю відсутня у зв'язку з уніфікованістю та сталістю системи освіти.

## Література

1. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6-ти томах. – Т. 5 / Л. С. Выготский // Основы дефектологии. – М. : АПН, 1983. – 369 с.
2. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика : от теории к практике: Монография / А. В. Гордеева. – М., 2001. – 321 с.
3. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» // Відомості Верховної Ради. – 1991. – № 2. – С. 252-258.
4. Закон України «Про охорону дитинства» // Відомості Верховної Ради. – 2001. – № 30. – С. 142-150.
5. Лещинская Т. Л. Организация и содержание коррекционно-поддерживающих занятий / Т. Л. Лещинская // Интегрированное обучение и воспитание в условиях общеобразовательных учреждений. – Минск, 1998. – С. 61-77.
6. Малофеев Н. Н. Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями в России / Н. Н. Малофеев // Материалы Международ. науч.-практ. конф. по проблемам интегрир. обуч. лиц с огранич. возможностями здоровья [«Актуальные проблемы интегрированного обучения»], (29-31 января 2001 г.). – С. 35.
7. Рейсвейк К. Интеграция : понятие со множеством значений / К. Рейсвейк // Навстречу друг другу : пути интеграции. – СПб., 1998. – С. 110-116.
8. 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. – 21 с.
9. Шипицина Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицина, И. И. Мамайчук. – СПб. : «Дидактика плюс», 2001. – 272 с.
10. Шматко Н. Д. Интегрированный подход к обучению детей с нарушениями в России / Н. Д. Шматко // Дети с ограниченными возможностями : проблемы и инновационные тенденции в обучении. – М., 2005. – С. 92-96.
11. Andrews J. The Inclusive Classroom. Educating Exceptional Children / J. Andrews, J. Lupart. – The University of Calgary: Nelson. Thomson Learning. – 561 p.



12. Jonson J. Social Class and Educational Attainment in Historical Perspective : A Swedish-English Comparison / J. Jonson, C. Mills, W. Muller // British Journal of Sociology. – 1993. – Vol. 44. – № 2. – Part I. –P. 213-247; № 3. – Part II. – P. 403-428.