

ДО ПИТАННЯ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

Автор зазначає, що розвиток вітчизняної інклюзивної освіти не матиме бажаних результатів, якщо діяти тільки методом формального перенесення зарубіжних моделей освітньої інтеграції та інклюзії в незмінні умови навчання і виховання вітчизняних загальноосвітніх закладів, без осмислення їх філософії і теорії.

Ключові слова: інклюзивне навчання, особливості психофізичного розвитку, філософія екзистенціалізму, аксіологічний підхід.

Автор отмечает, что развитие отечественного инклюзивного образования не будет иметь желаемых результатов, если действовать только методом формального переноса зарубежных моделей образовательной инклюзии без осмысления их философии и теории.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, особенности психофизического развития, философия экзистенциализма, аксиологический подход.

Нині в Україні створено чітку диференційовану систему спеціальних навчально-виховних закладів восьми типів (зокрема дошкільні й середні спеціальні), для кожної із категорій дітей, що мають ті чи інші особливості психофізичного розвитку (глухих, слабкочуючих, сліпих, слабоворих, дітей з порушеннями опорно-рухової сфери, затримкою психічного розвитку, обмеженими розумовими можливостями, мовленнєвими порушеннями). Водночас, одним із перспективних напрямів реформування спеціальної освіти дітей з нетиповим розвитком є їх включення у навчальний процес у загальноосвітні заклади разом із однолітками з типовим розвитком. За даними Міністерства освіти і науки України (2013), для навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в системі освіти функціонує мережа навчальних закладів:

380 спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), в них – 45, 3 тис. осіб, у тому числі 51 спеціальна загальноосвітня школа з продовженим днем, в них – 5,5 тис. дітей з особливими освітніми потребами.

508 спеціальних класів у загальноосвітніх навчальних закладах із

контингентом учнів 5 тис. осіб;

32 – навчально-реабілітаційні центри (де здобувають відповідну освіту 4,9 тис. дітей з особливими освітніми потребами у поєднанні з реабілітаційною роботою) ;

66 загальноосвітніх шкіл-інтернатів санаторного типу, в них – 15 тис. дітей, які потребують тривалого лікування та реабілітації.

Відтак в Україні, як і у світі в цілому визнано право кожного на рівно доступну і якісну освіту. В контексті освіти інклюзія розглядається як право вибору кожним учнем місця, способу і мови навчання; для учнів з особливими освітніми потребами в разі їх вибору в якості місця навчання установи загального призначення - створення умов, адекватних за якістю спеціальних освітніх послуг можливостям спеціального освітнього закладу, і повне включення в освітній процес масового освітнього закладу (В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, Т. Скрипник, О.Таранченко). Як показують дослідження (Л. Будяк , А. Колупаєва, В. Коркунов, М. Малофєєв, Н. Назарова, В. Соколов, О. Таранченко) залучення дітей з особливими потребами в загальну систему освіти в різних країнах світу відбувається з урахуванням конкретних соціокультурних умов та політики керівництва.

В зарубіжній літературі означений процес науковці розглядають як інтеграцію, що не припускає істотних змін в тих інститутах, в які інтегрується особа, та інклюзію, що передбачає спеціальну організацію навчального процесу й надання підтримки учням з особливими потребами в умовах звичайного класу, звичайної школи [1,5,6].

Фундаментальним принципом соціальної політики України у сфері інтеграції й інклюзії є категорія свободи вибору, в основі якої певна філософська і науково-теоретична основа. У цьому контексті ми розглядаємо інтеграцію учнів з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір як право вибору кожним місця, способу і мови навчання, тоді як інклюзію - як концепцію, що передбачає не лише право вибору, а й створення умов, відповідних спеціальних освітніх послуг, та повне залучення учнів з особливими потребами в навчальний процес звичайного класу, звичайної школи через забезпечення потреби у спілкуванні та спільній діяльності. Завдяки подібній підтримці для учнів з особливими потребами відкриваються нові можливості особистісного зростання, збільшується доступність освіти та їх здатність до більш самостійного життя в суспільстві[1, 6].

Нині є очевидним, що розвиток вітчизняної інклюзивної освіти не матиме бажаних результатів, якщо діяти тільки методом формального перенесення зарубіжних моделей освітньої інклюзії в незмінні умови навчання і виховання вітчизняних освітніх установ загального призначення, без осмислення філософії і теорії означених процесів. На нашу думку, співвіднесення реалій і практики упровадження інклюзивного навчання з теоретико-методологічними засадами залучення учнів з порушеннями психофізичного розвитку в

загальноосвітні масові заклади має допомогти спрямувати означені процеси у правильному напрямі, виправити зроблені помилки чи не допустити їх виникнення у вітчизняній системі в майбутньому.

Беручи до уваги принцип методологічної відносності, відповідно до якого педагогічні парадигми обумовлені певними філософсько-методологічними установками і нормами, можна констатувати, що вітчизняні та зарубіжні дослідники при вивченні феномену освітньої інклюзії й способів її реалізації в освітній практиці спираються на методологічні, філософські й науково-теоретичні позиції, які дещо різняться між собою.

Більшість науковців пострадянського простору, зокрема й російські, (О. Разумова, Л. Кобріна та інші) у вивченні питань теорії та практики інтегрованого навчання спираються на методологічної основи психології і дефектології радянських часів. Найбільш значимими для спеціальної педагогіки та психології є культурно-історична психологія, теорія діяльності, концепція єдності закономірностей розвитку в умовах онтогенезу і дезонтогенезу (Н.Назарова, 2011).

В основі зарубіжних досліджень і концепцій інклюзивного навчання є філософські ідеї екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму. Позаяк саме філософія екзистенціалізму запропонувала новий погляд на людину з особливостями психофізичного розвитку, її індивідуальне і соціальне буття. Відтак, екзистенціалізм або філософія існування (фр. *existentialisme* від лат. *exsistentia* – існування) позиціонує і досліджує людину як унікальну духовну істоту, що здатна до вибору власної долі. Як зазначає Е. Соловйов, основним проявом екзистенції є свобода, яка визначається як відповідальність за результат свого вибору. Російський науковець Н. Назарова зазначає, що це саме те ядро людського "Я", завдяки якому кожна людина виступає як єдина у своєму роді, неповторна і вільна особистість, відповідальна за свої дії по відношенню до себе і до навколишнього світу, що "вибирає" і "будує" себе і своє життя сама. Соціальні й освітні умови повинні спрямовуватися на те, щоб буття людини з особливостями психофізичного розвитку мало самостійний, незалежний характер. Позаяк кожен, займаючи активну і відповідальну життєву позицію, має бути рівноправним членом суспільства, що може реалізувати себе в суспільстві. Відтак, підхід до формування цілей і змісту інклюзивної освіти, визначається Концепцією самостійного і незалежного способу життя осіб з особливостями психофізичного розвитку.

У полі зору дослідників філософських проблем інклюзії й питання етики, зокрема норми і правила поведінки, обов'язки людей по відношенню один до одного в умовах спільного навчання, й, зокрема, як зазначає Н.Назарова, проблеми формування так званого "етосу інклюзивного освітнього середовища" під впливом гуманістичної етики. Позаяк предметом етосу є особливий зріз людської реальності (певний клас індивідуальних якостей, співвіднесених з певними звичними

формами суспільної поведінки). Сьогодні під "етосом" часто розуміють стиль життя певної громадської групи, орієнтацію її культури, прийняту в ній ієрархію цінностей; в цьому розумінні етос виходить за межі моралі. Згідно з баченням Є. Анчел, етос, на відміну від моралі, концентрує в собі такі моральні якості, які не виявляються в повсякденному житті. Це свідчить про незнищення людської потреби у визнанні морального порядку в світі, навіть якщо він погано узгоджується з життєвим досвідом людей.

Отже, втілюване і обов'язкове у соціальній групі, суспільстві чи суспільній категорії поняття "етосу" ми трактуємо як чітко визначений набір ідеальних культурних взірців (ідеалів). Через залучення в реалізацію цих еталонів поведінки чіткіше окреслюються цінності відповідної групи, формується та відтворюється стиль життя, зокрема й інклюзивного освітнього середовища.

Сучасне трактування етосу дозволяє досить чітко відрізнити означений феномен від звичайв: це поняття адекватне для позначення проміжного рівня між "строкатими вдачами" - і власне мораллю, суцим - і належним. У той же час сучасне поняття "етос" допомагає провести демаркаційну лінію між етосним як реально - належним, що виходить за полюси тяжіння хаотичного стану моралі, і строгим порядком ідеально-належного, сферою власне морального (А. Лебедев, 2010).

Аксіологічні позиції деяких сучасних філософських напрямів допомагають аналізувати проблеми ціннісного ставлення до самого феномену інклюзивної освіти та людини з особливостями психофізичного розвитку в цих умовах; результати осмислення можуть бути застосовані у вирішенні онтологічних проблем, таких, наприклад, як проблема якості буття осіб із особливостями психофізичного розвитку за наявності і відсутності інклюзивного навчання. Характер вирішення цих проблем визначає особливості соціально-філософського осмислення життєдіяльності і, в першу чергу, освіти, та соціалізації категорії означених осіб. Є. Шиянов вважає, що аксіологічний підхід органічно притаманний саме гуманістичній педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як найвища цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку.

З огляду на це освіта повинна створювати умови для самореалізації особистості. У результаті особистість стає тим, ким вона може і повинна стати в цьому світі. Згідно з гуманістичною концепцією американського педагога і психолога К. Роджерса, самореалізація відбувається при прагненні людини до виявлення і розвитку її особистісних можливостей і, на нашу думку, забезпечення особливих потреб. Карл Роджерс назвав цю тенденцію "самоактуалізацією", яка веде до зростання, незалежності та відповідальності перед собою і можлива за таких умов, як: висока педагогічна та психологічна підготовка викладача, створення атмосфери співдружності, заохочення креативності та інше[4].

Концепція розвитку особистості за К. Роджерсом базується на

протиставленні когнітивного (засвоєння знань, розвиток особистості учня під контролем педагога) і дослідного (зорієнтованого на особистісний розвиток та емоційну сферу учня) типів навчання. За твердженням науковця, особистий досвід самоцінний для учня. Учіння, у процесі якого особистість самостійно розвивається, приносить величезне задоволення, вирішально впливає на особистість людини. На підставі цього положення, цілями і цінностями сучасної української освітньої парадигми має бути створення умов для особистісного розвитку особистості, її самоактуалізації та поваги суб'єктного досвіду.

Нині привертають увагу науковців і проблеми педагогічної деонтології – обов'язку, моральних вимог і нормативів як специфічної для моральності форми прояву соціальної необхідності у професійній діяльності педагога, в тому числі і педагога, що працює в умовах інклюзії (Н. Назарова, І. Філатова, І. Яковлева). Як зауважував Карл Роджерс, виконати завдання самореалізації особистості належить саме педагогам навчальних закладів, які здатні формувати гуманістичну спрямованість учнів, забезпечити їхнє особистісне зростання, створити умови для розкриття духовного потенціалу.

Щодо феномену інклюзивного навчання вибір методології визначається метою, завданнями і характером діяльності в цьому контексті. Для адміністративно-організаційної діяльності та вирішення організаційно-педагогічних завдань доцільно використовувати системно-синергетичний підхід. Так, спираючись на системно-структурний і функціонально-цільовий варіанти системного підходу при аналізі процесу впровадження освітньої інклюзії, можна визначити дві організаційно-адміністративні моделі цього процесу, що існують у світовій практиці: модель "поглинання" і модель "співіснування".

Розглянемо означені моделі на прикладі кількох країн. Так, на думку науковців модель "поглинання" притаманна освітній системі США, й, зокрема, Канаді, яка наслідувала модель американської системи спеціальної освіти. Свого часу канадських учнів з особливими потребами масово направляли зі спеціальних до звичайних закладів освіти. Як показав досвід, навіть при тому, що практикувались послуги для учнів з особливими потребами, більшість учнів з особливостями психофізичного розвитку відчували себе не в змозі досягти певного рівня (стандарту) тими методами навчання, що прийняті в масовій загальноосвітній школі. Враховуючи права меншості, прибічники такої системи стверджували, що школи повинні змінювати методики викладання та зміст освітніх послуг так, щоб задовольнити різнобічні потреби всіх учнів. Якщо в класі є учень з особливими потребами, то необхідно усунути всі перешкоди або пристосувати середовище так, щоб були гарантовані успішне навчання та розвиток[1]. Основним парадоксом було те, що філософія інклюзії, яку підтримували школи та відділи освіти, знаходилася у протиріччі до реальної практики. Відтак, цей рух вніс в освітній процес деякі непорозуміння та посіяв недовіру

освітян. Все більше і більше учнів визнавалось потребує спеціального навчання, і вчителі звичайних класів ставали менш терпимими до такого різноманіття учнів. Зі збільшенням акценту на інклюзію і масовим поверненням учнів з особливими потребами до звичайних класів в 1990-ті р., залунали тривожні сигнали. Викладачі розгубилися і заплуталися через зміну звичних ролей та обов'язків. Учні та батьки висловлювали занепокоєння полегшеними учбовими планами та недостатнім обсягом послуг для учнів з особливими потребами навчання.

Більшість європейських країн, зокрема й Японія, реалізують іншу модель - "співіснування", що, на нашу думку, не спотворює ключові ідеї освітньої інклюзії. Так, в Японії існують спеціальні програми взаємодії спеціальної освіти з масовою. Завдяки цим програмам діти з особливими освітніми проблемами розширюють свій життєвий досвід, соціально адаптуються, вчаться будувати доброзичливі міжособистісні взаємини з іншими дітьми. Учням масових шкіл програми по взаємодії допомагають набувати нових друзів, розвивати почуття товариства, вчитися проявляти співчуття, розуміти і поважати права будь-якої людини [3].

Інтерес для нашого дослідження представляє і система освіти Бельгії.

У школах з інклюзивним навчанням спеціальні педагоги працюють як у штаті засаду, так і запрошуються за угодами зі спеціальних шкіл. Зазначимо, що в Бельгії нині функціонують 8 типів спеціальних закладів: для дітей з легким ступенем розумової відсталості, з середнім і важким, з емоційно-вольовими порушеннями та розладами поведінки, з фізичними розладами, з порушеннями зору та слуху, із соматичними захворюваннями, з труднощами у навчанні (А. Колупаєва, 2007).

Відтак, в інклюзивних закладах спеціальні педагоги проводять індивідуальні заняття з дітьми з особливостями психофізичного розвитку на перших етапах навчання, надалі до обов'язків спеціального педагога входить ознайомлення вчителя з проблемами дитини, залучення його до роботи із використанням певних методів і прийомів навчання, надання консультацій. Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл дає можливість використовувати відповідні досвід та знання, а також усувати бар'єри між спеціальною та загальною освітою. Позаяк серед причин неуспішної інклюзії, однією з найперших науковці називають саме відсутність зв'язку між інклюзивними і спеціальними освітніми закладами, тобто відсутності зв'язку між структурами системи. З точки зору науки синергетики, поняття структури та системи мають певні точки перетину. Структура – це об'єкт, якому властива певна сталість. Структура має властивість до певної межі "чинити опір" зовнішнім і внутрішнім змінам, залишаючись стабільною і не змінною на певних рівнях. Фактично зміни мають призвести до руйнування структури. Але коли система працює за допомогою самоорганізації, її дискретності чи керованих чинників,

виникає нова будова макрооб'єкта, її нова структура, тобто відбувається ентропія (взаємоперехід) систем (Є. Ходаківський та інші, 2009). Отже, з точки зору системно-синергетичного підходу, інклюзія має бути процесом, в якому внаслідок взаємодії підсистем (спеціальних і масових загальноосвітніх закладів) створюється нова система з новими якісними характеристиками та потенційними можливостями. Узагальнюючи погляди вчених, ми дійшли висновку, що інклюзія має бути націлена на формування стійких відносин і в'язків між так званими "господарюючими" суб'єктами освіти на основі взаємної зацікавленості і відповідальності цих суб'єктів за кінцеві результати означеного процесу. Спільна діяльність спеціальних та масових загальноосвітніх закладів має призводити до утворення додаткового синергетичного ефекту, що проявляється у ефективності залучення певної особи з особливостями психофізичного розвитку до інклюзивного загальноосвітнього закладу чи спеціального. У цьому контексті згортання системи спеціальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами неприпустиме. Позаяк саме спеціальна педагогіка ввibrала і успішно реалізує основи конструктивістської дидактики, в основі якої - ідеї та технології реформаторської педагогіки, гуманістичної педагогіки.

Як бачимо, застосування синергетичного підходу у ході впровадження інклюзивного навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку дозволяє виявити позитивні точки перетину для розвитку спеціальної й інклюзивної освіти, надавати останній своєчасну підтримку і супровід.

Насамкінець підкреслимо значущість усвідомленого, науково-обґрунтованого підходу до впровадження та реалізації вітчизняної освітньої інклюзії, з опорою на сучасні філософські та наукові ідеї.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія / А.А. Колупаєва. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 416 с.
2. Назарова Н.М. Сравнительная специальная педагогика / Н.М. Назарова, Е. Н. Моргачёва, Т. В. Фуряева . – М.: Академия, 2011. – 256 с.
3. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия / сост. Л. М. Шипицына. – СПб., 1997. – 326 с.
4. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527с.
5. Романов П. В. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России / П. В Романов, Е. Р Ярская-Смирнова. – Саратов, 2006. – 386 с.
6. Таранченко О. М. Сучасні підходи задоволення навчальних потреб учнів із порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних та

інклюзивних закладах освіти/ О. М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. – 2013. – №1. – с. 23-28.

An author marks that development of home інклюзивної education will not have desirable results, if to operate only the method of formal transference of foreign models of educational integration and інклюзії in the unchanging terms of studies and education of home general establishments, without the comprehension of their philosophy and theory.

Keywords: inclusive education, specialneeds, the philosophy of existentialism, axiological approach.

Отримано 19.9.2013

УДК [929Рождественська]:37. 011. 3 – 056. 29.

*Л. О. Ханзерук
О.В. Карпенко*

НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД М. В. РОЖДЕСТВЕНСЬКОЇ В АСПЕКТІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ В УКРАЇНІ

На тлі короткого історико-педагогічного аналізу розвитку вітчизняної теорії та практики виховання і навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, висвітлюється науково-практичний досвід М. В. Рождественської.

Ключові слова: історико-педагогічний аналіз, діти з порушеннями опорно-рухового апарату, науково-практичний досвід.

На фоне краткого історико-педагогического анализа развития отечественной теории и практики воспитания и обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, освещается научный и практический опыт М. В. Рождественской.

Ключевые слова: историко-педагогический анализ, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, научно-практический опыт.

Розробка сучасних вітчизняних методологічних та методичних засад спеціальної психолого-педагогічної допомоги дітям з порушеннями