

УДК 376-056.26

## ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Олена Тюпіна, Леся Бородавко**

*Загальноосвітній навчальний заклад  
Міжнародна школа I-III ступенів “Меридіан”,  
провулок Квітневий, 5-А, Київ, Україна, 04108*

Висвітлено актуальну проблему сучасного світу – рівноправність дітей у сфері освіти. Окреслено проблему їхньої адаптації дітей з різними захворюваннями у соціумі здорових дітей. Доведено, що одним із шляхів вирішення цього питання є використання інклюзивної форми освіти, яка передбачає навчання кожної дитини в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпечення усіх необхідних для цього умов.

Розкрито основні поняття теми (інклюзивне навчання, діти з особливими потребами), зазначено про відсутність єдиної термінологічної бази в Україні. Досліджено історичний аспект проблеми, яка бере свій початок з давньогрецьких часів, формулюють філософію інклюзивного навчання.

*Ключові слова:* інклюзія, особливі потреби, рівноправність, суспільство, школа, взаємодія.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, лише 20% народжених дітей умовно вважають здоровими, інші – або мають порушення психофізичного розвитку, або перебувають у стані між здоров'ям і хворобою.

Тривалий час основним інститутом виховання дітей з різними захворюваннями вважали спеціальні школи. Проте дитина, яка закінчила спеціальний заклад, стає перед проблемою отримання подальшої освіти, проблемою адаптації у соціумі здорових людей.

Однією із форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, але визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма освіти, яка забезпечує безумовне право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов.

Уперше інклюзія була підтримана Всесвітньою декларацією прав людини у 1948 р. і знаходить відображення у всіх міжнародних документах у сфері освіти [4, ст.76].

Згідно з ЮНЕСКО інклюзивне навчання – це “процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в

навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі”.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Інклюзивне навчання передбачає перебування усіх учнів у школах за місцем проживання. У разі необхідності таким учням потрібно надавати підтримку як у навчальному процесі, так і з перепланування школи, класів, внесення певних корективів у програми.

Термін “діти з особливими потребами” стосується дітей до 18 років, які потребують додаткової підтримки (навчальної, медичної і соціальної) з метою покращення їх здоров'я, розвитку, участі у громаді. Проте сьогодні в Україні немає єдиної офіційної термінології для характеристики дітей з особливими потребами.

“Інвалідність” розглядають як “нормальне” явище, яке ґрунтується на життєвому досвіді, із системною вірогідністю прояву серед населення будь-якої країни, регіону. Стосовно інвалідів склалося багато специфічних чинників, які впливають на умови їхнього життя. Неосвіченість, зневага оточуючих, зневіра і жах – ці соціальні чинники ізолювали інвалідів та затримували їхній розвиток, про що свідчить історія. Дослідження історичного аспекту ставлення суспільства до осіб із порушеннями дає змогу правильно оцінити значення кожного етапу.

У Конвенції про права людей з інвалідністю подано визначення, що описує дітей з інвалідністю як дітей, які мають довготривалі порушення, які обмежують їхню здатність до повної й ефективної участі в житті суспільства нарівні з іншими із взаємодією з фізичними, соціальними, економічними та культурними бар'єрами. До дітей з інвалідністю відносяться такі категорії:

- діти з фізичними порушеннями (діти, які пересуваються в інвалідних візках);
- діти з психосоціальними проблемами (наприклад, ті, які переживають депресію);
- діти з інтелектуальними порушеннями або з труднощами у навчанні;
- діти із сенсорними порушеннями, у тім числі з вадами слуху та незрячі діти.

Деякі діти мають комплексні порушення, і є найбільш вразливими. Важливо пам'ятати, що вони мають такі ж права, що й інші діти, тому важливо докладати зусилля, щоб їхні права були реалізовані.

Ще з античних часів цивільне право детермінувало визнання осіб із вадами як неповноцінних, недієздатних громадян, які потребують опіки. Зокрема, відповідно до законодавства давньогрецької Спарти потрібно було виявляти фізично неповноцінних дітей і відділяти їх від здорових, оберігаючи

в такий спосіб державний устрій і сповідуючи ідею “фізичної повноцінності” своїх громадян. “Нехай у силі буде той закон, що жодної дитини-каліки годувати не варто”, – такі свідчення тогочасного ставлення до інвалідів залишив римський філософ Арістотель. Неповноцінність і непотрібність людей з порушеннями було визнано в основах римського права. “Ми вбиваємо калік і топимо дітей, які народжуються слабкими й потворними. Ми вчиняємо так не через гнів та досаду, а керуємось правилами розуму: відділяти неприродне від здорового”, – таке право обстоював у Давньому Римі Сенека. Саме римський суд, установивши інститут опікунства над людьми з обмеженнями, став у подальшому зразком для вироблення законодавчих норм стосовно фізично та психічно неповноцінних. Римське право, яке лягло в основу законодавства більшості європейських країн, закріпило юридичний статус певної безправності людей з обмеженнями майже до XVIII ст. Законодавство захищало “повноцінну більшість” від “неповноцінної меншості”, жорстко фіксуючи обмеження громадянських прав інвалідів [1, ст. 4].

З ухваленням Конвенції ООН про права людей з інвалідністю було визнано єдиний підхід до трактування цього поняття: “Інвалідність є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми з інвалідністю та перешкодами у стосунках і середовищі. Інвалідність – поняття, яке еволюціонує”. Конвенція прописує динамічний підхід, що дозволяє певні адаптації зі збігом відповідного проміжку часу та в різних соціально-економічних обставинах.

Інклюзивне навчання означає, що всі учні отримують освіту в звичайних класах. Таке навчання не передбачає розподілу дітей по групах за своїми характеристиками. В інклюзивному класі створюють умови для всіх учнів для того, щоб вони навчалися разом. Отже, всіх дітей приймають у загальноосвітню шкільну систему і суспільство. Відтак, учні з особливими потребами вчаться працювати над досягненням індивідуальної мети, беручи участь у житті громади та їхнього класу, решта учнів мають змогу навчитися поважати різні здібності інших, а педагоги – дивитися на кожну дитину з огляду на те, що вона може, а не на те, чого вона не може.

Філософія інклюзії ґрунтується на переконні, що кожна людина з вадою має отримати освіту і житлові умови, які б якомога ближче відповідали нормальним. Вона передбачає суттєві зміни в культурі, політиці та практичній діяльності шкіл. Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі. Увагу зосереджують на соціалізації дітей цієї категорії та якості навчання. Діти з особливими потребами стають частиною нашого життя, їх включають у загальноосвітні школи, оточення, спільноти. До них ставляться як до рівних і як таких, що заслуговують на

повагу і сприйняття їх такими, як вони є. Це те право, яким всі ми користуємось як члени суспільства.

Досвід зарубіжних країн показує, що з будь-якої жорсткої освітньої системи якась частина дітей вибуває, тому що система не готова до задоволення індивідуальних потреб таких дітей у навчанні. Це співвідношення становить 15% від загальної кількості дітей у школах, і тому школярі, що вибули, стають відокремленими і випадають із загальної системи. Проте не діти зазнають невдачі, а система виключає їх. Інклюзивні підходи можуть підтримати таких учнів у навчанні та досягненні успіху, що дасть шанси і можливості для кращого життя [2, ст. 262].

#### *Інклюзивне навчання в Італії*

Серед європейських країн Італія посідає чільне місце у впровадженні ідей інклюзивного навчання, оскільки однією з перших визнала інклюзивне навчання найприйнятнішою для неповносправних дітей формою здобуття освіти. За визначенням директора Департаменту Національних досліджень у галузі освітніх інновацій в Італії П. Тортора, “Італія у цьому відношенні стала лабораторією для всього світу, оскільки саме латинська культура зорієнтована на визнання автономності та гідності кожної людини”. Освітню реформу в країні, яку було проведено у 1972 р., ініціював громадський рух “Демократична психіатрія”. Метою цього громадського об’єднання було досягнення прогресивних змін у психіатричних лікувальних установах, усунення відособлення та ізоляції соціально небезпечних осіб з порушеною психікою, які стали в’язнями ізольованих закладів. Учасники цього руху вважали, що виникнення психічних відхилень у багатьох випадках спричинене суспільством і школою, в тім числі і спеціальними навчальними закладами. Тому варто ініціювати зміни і насамперед запровадити шкільну реформу, яка б дала змогу людям з психофізичними особливостями почуватися повноцінними членами суспільства. Під тиском громадськості у 1971 р. в Італії був ухвалений новий “Закон про освіту”, який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначив статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами в розвитку, забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку [2, ст. 274].

У 1977 р. були розроблені додатки до “Закону про освіту”, які визначали, що діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу домівки та навчатися у класах разом зі своїми однолітками; наповнюваність класів не може перевищувати 20 учнів; у такому класі можуть навчатися не більше двох дітей з порушеннями; спеціальні класи в масових школах анулюються; школярі з особливими освітніми потребами мають бути забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, які працюють з ними за узгодженими програмами;

у класах із сумісним навчанням мають працювати спеціальні педагоги разом з учителями [2, ст. 278].

В оновленому “Законі про освіту” 1992 р., у розділі про навчання дітей з особливими потребами, серед пріоритетів визначено: роботу щодо взаємодії шкіл з установами різного підпорядкування з метою надання всебічної допомоги школярам з особливими освітніми потребами різнопрофільними фахівцями, які мають працювати узгоджено та в тісному контакті; залучення батьків до процесу навчання дітей з особливостями розвитку тощо. Нині в країні понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу. В освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучають спеціалістів служб охорони здоров’я. Співробітники цих служб організують інклюзивне навчання, діагностуючи дітей і визначаючи їхні потреби, надають консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації. У масових муніципальних закладах (і в дошкільних, і в шкільних) працюють асистенти вчителів, які надають допомогу школярам з обмеженими можливостями здоров’я та разом з педагогом класу відповідають за успішність учнів з особливими потребами. Асистенти вчителів спільно з педагогом складають індивідуальні навчальні плани для кожного учня з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням його навчальних потреб, в тім числі з корекційно-реабілітаційної допомоги, яку в окремих випадках надають поза межами школи – в центрах медико-соціальної реабілітації [2, ст. 280].

#### *Рівноправність у здобутті освіти (досвід Австрії)*

Корисним є досвід й іншої європейської держави – Австрії. У цій країні функціонувала добре налагоджена система спеціальної освіти, до складу якої входили спеціальні школи для дітей з порушеннями зору та слуху, порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними вадами, емоційно-вольовими розладами та комплексними порушеннями розвитку. Як зазначає відомий австрійський вчений у цій галузі Х. Волкер, з кінця 40-х до початку 80-х років ХХ ст. ця система ставала дедалі більш диференційованою та сегрегаційною. Однак вже у 80-х роках почали організовувати громадські співтовариства, до яких входили батьки дітей з особливостями розвитку, вчителі, працівники різних медичних та освітянських закладів, які керувалися ідеями рівноправності, в тім числі і в здобутті освіти. Ці громадські організації виникали стихійно в різних провінціях, однак, у 1983 р. вони об’єдналися в єдину спільноту і звернулися до Міністерства освіти з пропозиціями щодо проведення експерименту з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Міністерство освіти Австрії

підтримало цю ідею, виділило кошти та створило робочу групу, яка мала проводити ці експериментальні дослідження. Розроблена експериментальна програма передбачала апробацію чотирьох моделей інтегрованого навчання, зокрема:

1. *Інтегровані класи*. У класі навчалось 20 учнів, четверо з яких мали особливі освітні потреби. Навчання проводили два педагоги, один з яких був учителем спеціальної школи. Для дітей з особливостями розвитку розробляли індивідуальну навчальну програму, яка передбачала надання психолого-педагогічної допомоги.

2. *Взаємодіючі класи*. Ця модель передбачала, що учні зі спеціальної школи та їхні однолітки з масової школи братимуть участь у спільних заходах, спілкуватимуться під час позакласної роботи тощо, однак весь навчальний час проводитимуть окремо.

3. *Малокомплектні класи*. У складі – 6–11 учнів; здебільшого це учні із затримкою у розвитку пізнавальних процесів. Навчання таких школярів відбувалося за програмою масової початкової чотирирічної школи, однак термін навчання подовжувався до шести років.

4. *Звичайні класи*, в яких учні з особливими освітніми потребами, їхні батьки та вчителі отримують допомогу від спеціально підготовлених шкільних консультантів [2, ст. 285].

У 1991 р. Австрійський Центр експериментальної освіти та шкільного розвитку провів оцінювання всіх чотирьох експериментальних моделей. На думку експертів, найдієвішою моделлю є інтегровані класи; модель із залученням шкільних консультантів найкраще зарекомендувала себе у сільській місцевості; не підтвердили очікувань взаємодіючі та малокомплектні класи, від організації яких згодом взагалі відмовилися. Загалом, проведений експеримент з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку було оцінено як успішний, такий, що дав поштовх до функціонування в країні 290 інтегрованих класів, 24 взаємодіючих класів, а також запровадження посад спеціальних педагогів (понад 3200 ставок), які працюють шкільними консультантами [2, ст. 286].

Австрійський учений Х. Волкер зазначив, що найважливішим результатом проведеного експерименту стало переконання фахівців у галузі спеціальної та масової освіти, що діти з особливими потребами можуть досягти успіхів не лише перебуваючи в системі спеціальної освіти. Успішність соціальної інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку визначають і тривалістю їхнього залучення у колективи здорових однолітків; батьки можуть стати партнерами та дієвими помічниками у навчанні дітей з особливостями розвитку, а педагоги спеціальних і масових шкіл, взаємодіючи, підвищують свою педагогічну майстерність [2, ст. 288].

Одним із наслідків проведення науково-пошукового експерименту державного значення стало ухвалення Австрією в 1993 р. “Закону про освіту”, в якому законодавчо визнано право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини, регламентовано функціонування спеціальних та інклюзивних закладів. Сьогодні у спеціальних закладах країни навчаються лише діти зі значними порушеннями слуху, зору та інтелекту.

#### *Шведська модель інклюзивної освіти*

Міністерство освіти Швеції у 1980 р. затвердило нормативно-правовий документ під назвою Навчальний План, який означив новий стратегічний напрям освітньої політики держави. Учням з особливостями психофізичного розвитку дали змогу навчатися в масових закладах, створивши для цього відповідні умови. Зокрема, з 1986 р. у країні розформовані спеціальні школи для дітей з порушеннями зору. Всі діти з ослабленим зором навчаються у школах за місцем проживання, а необхідну допомогу отримують у Національному медичному центрі та його філіях [2, ст. 301].

У 1989 р. ухвалено новий “Закон про середню освіту”, у якому інклюзивне навчання визначено основною формою здобуття освіти неповносправними. Значно збільшивши фінансування масових шкіл, де навчалися учні з особливостями розвитку, уряд підтримав законодавчі ініціативи. У цей період був затверджений новий освітній стандарт, який визначав обов’язковий обсяг знань для учнів, які закінчили 5-ий та 9-ий класи. Це дало педагогам змогу працювати зі школярами з особливими освітніми потребами за індивідуальними навчальними планами, розробленими з урахуванням їхніх можливостей і потреб [2, ст. 302].

Зазначимо, що з 1995 р. у країні функціонує лише чотири типи спеціальних шкіл: для дітей з помірною розумовою відсталістю, з легкою розумовою відсталістю, з труднощами в навчанні та для дітей з комплексними порушеннями. Сучасні тенденції у шведській освіті визначають курс на повне розформування спеціальних шкіл і створення на їхній базі ресурсних центрів.

Шведська модель психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами передбачає використання спеціальної допомоги як позашкільних служб, так і фахівців, які працюють за угодами в навчальних закладах, зокрема, асистентів педагога. В усіх територіальних округах країни функціонують Центри дитячої реабілітації, співробітники яких надають необхідну допомогу дітям з обмеженими можливостями.

В Україні модель інклюзивної освіти почала набувати значення переважно за ініціативи громадських організацій. Всеукраїнський фонд “Крок за кроком” започаткував програму “Інклюзивна освіта”, яка спрямована на розробку ефективної моделі інклюзивної освіти, що забезпечувало б успішне навчання дітей з особливими освітніми потребами в

умовах загальноосвітньої школи за належної підтримки усіх спеціалістів та батьків [4, ст. 56].

У рамках програми “Інклюзивна освіта” Фондом було реалізовано проекти “Реалізація прав людини через рівний доступ до якісної освіти” (2001–2002), “Змінимо світ для дітей з особливими потребами – кроки до партнерства” (2002), “Адвокатство батьків – обстоювання права на інклюзивну освіту для дітей з особливими потребами” (2003), “Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами” (2003–2005), “Створення ресурсних центрів інклюзивної освіти для батьків дітей з особливими потребами” (2005–2007), “Впровадження інклюзивної освіти в Україні” (2007) [4, ст. 59].

Рух назустріч інклюзії охоплює зміни на рівні цілого суспільства та малої громади, які супроводжуються розробкою правових норм.

На вирішення завдань щодо впровадження інклюзивного навчання Наказом МОН № 912 від 01.10.10 р. було затверджено Концепцію розвитку інклюзивної освіти в Україні, яка визначає, що інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Перші спроби включити дітей з особливостями розвитку в загальноосвітній процес наразі мають стільки перешкод, що ставлять під сумнів українську інклюзію як таку, зокрема:

1. Фінансування освіти для дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітньої школи потребує детальної розробки, аналізу, виваженості й обговорення. Саме з цих змін у фінансуванні варто було б починати й весь проект під назвою “інклюзія”: описати стандарти та, відповідно, підрахувати кошти на ці потреби.

2. У нас немає класифікації психо-фізичних порушень, з якими діти можуть приходити у школу. Йдеться передусім про важкі психічні порушення. Цю класифікацію потрібно розробити хоча би для першого етапу впровадження інклюзії. Адже коли в інклюзивну школу підуть діти з психічними порушеннями й розумовою відсталістю, це створить неймовірну проблему.

3. Часто батьки дітей із порушеннями мають певну специфіку: вони не хочуть визнавати хворобу своєї дитини.

4. Наші масові школи не готові ані технічно, ані методично, ані психологічно, ані на кадровому рівні. Зокрема, на інклюзивний клас має бути один асистент учителя, а в класі обмежена кількість дітей до 10–15. Багато



вчителів проти інклюзивного навчання, адже вони розуміють, що вся відповідальність буде покладена на них.

5. Методичних матеріалів немає, принаймні їх немає в широкому вжитку, а ті що є – це методичні матеріали для спеціалізованих шкіл.

6. Суспільство про інклюзію, по суті, не знає, але заочно сприймає позитивно. Проте ставлення до таких дітей у нашій культурі теж має свою специфіку. Ми їх жаліємо, захищаємо, що правильно, але це не є рівністю умов у західному розумінні [3, ст. 6].

Отже, готовність до навчання у звичайних українських загальноосвітніх школах дітей з особливими освітніми потребами ще незначна, пов'язано це передусім з непоінформованістю населення щодо суті інклюзивної освіти, її переваг. Її корисність у тому, що учні з вадами розвитку звикають жити в середовищі своїх здорових чи то порівняно здорових однолітків, беруть участь у шкільному й позашкільному житті навчального закладу, привчаючись до активного життя в соціумі. Їхні ж однокласники звикають толерантно сприймати людей з особливими потребами і ставитися до них як до рівних.

- 
1. *Кравченко Г. Ю.* Інклюзивна освіта / Г. Ю. Кравченко, Г. О. Сіліна – 2014. – С. 144.
  2. *Колупаєва А. А.* Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи : монографія / А. А. Колупаєва – К., 2007. – С. 458.
  3. *Синьов В.* Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – 84 с.
  4. *Софій Н. З.* Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / Н. З. Софій, Ю. М. Найда. – 2007. – 128 с.

*Стаття: надійшла до редколегії 10.06.2016*

*доопрацьована 11.08.2016*

*прийнята до друку 25.08.2016*

**INCLUSIVE FORM OF STUDING IN THE SYSTEM**

## OF MODERN EDUCATION

**Olena Tiupina, Lesia Borodavko**

*Meridian International School,  
Kvitnevy prov., 5-A, Kyiv, Ukraine, UA – 04108*

The article deals with the urgent problem of the modern world that is the equality of children in the sphere of education. Due to the necessity of special educational institutions for children with special needs, the problem of their adaptation in the society of healthy children occurs. One of the possible solutions to the problem is the usage of inclusive form of education that presupposes the studying of every child in educational institution at the place of residence providing all necessary conditions.

The authors cover the key concepts of the topic (inclusive form of education, children with special needs, disability), accentuate the absence of common terminology database in Ukraine, get to the core of the problem that dates back to ancient Greek times, formulate the philosophy of inclusive form of education.

The experience of the countries (Italy, Austria, Sweden) that accepted inclusive form of education as the main form of gaining knowledge for children with certain disabilities is shared in the article. The results of its implementation (for example in Italy more than 90% of children with special needs study at educational institutions of general type) prove its effectiveness.

This type of education in Ukraine has been developing since 2000, although the realization of the project requires not only creation of legal standards, but also changes at the level of the whole society. The authors highlight a number of problems (among which is financing, the lack of general classification of mental and physical disorders, need for technical support and methodology) that inhibit educational improvements in the country.

*Key words:* inclusion, special needs, equality, society, school, interaction.

