## Лекція 1.

## Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні

Перу американського професора Стівена Кові належать такі слова: «Я зрозумів, що ми повинні уважно дивитися не тільки на світ навколо нас, а ще й на призму, крізь яку видно цей світ». Адже відомо, що все залежить від того, під яким кутом відбувається бачення явища, котре цікавить. Погляд на модель організації вітчизняної освіти крізь світоглядні маркери сьогодення дає змогу переконатися: завдяки стрімкому розвиткові технологій та миттєвому обміну інформацією виникають **альтернатива** й можливість **здійснення вибору**. У ролі маркерів – здоровий глузд, поєднуваний з досягненнями наукової думки на основі парадигми гуманізму, сенс якої полягає у тому, що вибір цілей, засобів і відповідальність лягають на сумління кожної людини, дотичної до освітнього процесу. Аналіз зазначених маркерів дає можливість зосередити увагу на ключовому питанні – **ставленні до потреб дитини** в системі освіти.

У контексті **загальної освіти** нашої держави природна потреба в навчанні та поповненні власного досвіду визнана основоположною. Задоволення цієї потреби відбувається у двох напрямах: психологічному та педагогічному.

Психологічний напрям забезпечує *сприйняття* навчальної інформації, її *осмислення* з подальшим *розумінням* внутрішньої будови, її *узагальнення* на основі власного досвіду та логічного мислення, *закріплення* в пам'яті на відповідний період, *застосування* теоретичної інформації у практичній діяльності. Основа виділених курсивом процесів – достатній рівень розвитку **вищих психічних функцій**, які стають довільними до кінця молодшого шкільного віку. Так, у цей період відбувається поступовий перехід від зовнішньої регуляції до саморегуляції. Здійснюється розвиток довільної уваги та довільної пам’яті. Ця тенденція проявляється також в умінні керувати своєю поведінкою, свідомо ставити цілі та знаходити засоби для їх досягнення, долаючи перешкоди. Відбувається поступовий перехід від наочно-образного мислення до абстрактно-логічного (теоретичного), здійснюється розвиток аналітико-синтетичної функції мислення. Наприкінці молодшого шкільного віку з’являється рефлексія. Спочатку вона

проявляється у можливості проаналізувати свої дії в контексті того шляху, який привів дитину до певного результату. За умови особливої побудови навчальної діяльності у початкових класах (розвивальному типі навчання) теоретичне рефлексивне мислення розвивається значно швидшими темпами. Завдяки домінуванню мислення (з 7 років) відбувається поступова інтелектуалізація психічних функцій, що викликає перебудову всієї пізнавальної сфери та її інтеграції на принципово іншому рівні (І.Ю. Кулагіна). Дослідження доводять, що в цей період очевидний зв'язок розвитку особистості та ефективності навчальної діяльності. Тільки в успішній навчальній діяльності дитини, що високо оцінюється, відбувається становлення **почуття компетентності** – найважливішої особистісної якості (Е. Еріксон).

Середній шкільний вік Д.Б. Ельконін характеризує як період становлення міжособистісних стосунків або інтимно-особистісного спілкування з однолітками (11–15 років). Хоча у цей проміжок часу навчальна діяльність не виступає у якості провідної, продовжується розвиток і вдосконалення усіх психологічних механізмів прийому та обробки інформації.

Старший шкільний вік характеризується диференціацією здібностей. Це пов’язано з вибірковістю інтересів та навчальних занять старшокласників, зорієнтованих на певне професійне майбутнє. З перебудовою навчальної діяльності пов’язана поява таких важливих особистісних новоутворень, як професійне самовизначення та свідоме ставлення до навчання.

Педагогічний напрям забезпечує задоволення інтересу щодо навчального процесу, формування в учнів мотивів до навчання, регуляцію емоційного стану, оволодіння нормами і правилами поведінки, формування переконань та почуттів, самовиховання особистості. Успіх навчально- виховної діяльності залежить від педагогічної майстерності вчителя, якості одного з видів навчання: пояснювально-ілюстративного, проблемного, програмового, розвивального тощо, яке опирається на стандарт загальної освіти та відповідне програмно-методичне забезпечення.

Дієвість зазначених напрямів у кожному конкретному випадку стає можливою за умови наявності базису організації навчально-пізнавального процесу – **онтогенезу** (індивідуальному розвитку людини), що відбувається в межах визнаної фахівцями норми, тобто за зразком, який уже існує в

суспільстві (Л.С. Виготський). В.І. Слободчиков виокремлює три процеси онтогенетичного розвитку: 1) становлення як визрівання та зростання; перехід від одного певного стану до іншого – вищого рівня; як єдність уже здійсненого та потенційно можливого; як єдність причини і закономірних наслідків в акті зростання; 2) формування як оформлення (набуття форми, а не формовка згідно певного штампу) та вдосконалення; як єдність соціокультурної мети та суспільно значущого результату розвитку; 3) перетворення як саморозвиток та зміна основного життєвого вектора; кардинальне подолання режиму життєдіяльності, що склався, відповідно до деякої ієрархії цінностей та смислів буття людини.

Процес організації загальної освіти спирається на основні ознаки онтогенетичного розвитку: диференціацію, розчленування того, що раніше було єдиним; появу нових сторін, нових елементів у самому розвитку; перебудову зв’язків (Л.Ф. Обухова), а також на сучасні уявлення про взаємодію біологічного (спадковості) та соціального (середовища) факторів розвитку, що полягають у визнанні їхнього одночасного впливу на появу багатьох варіантів індивідуального розвитку. Вплив навчання зазвичай простежується відповідно до двох ліній розвитку – **когнітивної** (розвиток пізнавальної сфери, або психічних функцій) та **особистісної** (психосоціальної). У процесі отримання загальної середньої освіти відбувається засвоєння знань, когнітивний розвиток, а також вплив виховання, що призводить до розвитку особистості, соціалізації дитини, засвоєння цінностей, установок, очікувань, ролей та ін., які є притаманними тій соціальній групі, до якої вона належить (І.Ю. Кулагіна).

Усе вищевикладене дає змогу зробити висновок про те, що ставлення до потреб дитини в системі загальної освіти відбувається здебільшого з позицій звичайного онтогенетичного розвитку, а навчально-виховний процес спрямований на їхнє задоволення завдяки використанню прийнятих у нашій країні традиційних та інноваційних педагогічних технологій. Унаочнити цей процес, на нашу думку, видається можливим за допомогою нижченаведеного зображення.

© Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», 2012 / [www.education-inclusive.com,](http://www.education-inclusive.com/) [www.ussf.kiev.ua](http://www.ussf.kiev.ua/)



© Е.А.Данілавічютє, С.В.Литовченко, 2012

Завдяки сучасному науково-методичному забезпеченню з урахуванням уявлення про стадії, за якими відбувається перебіг цілісного процесу розвитку психіки дитини, від першої до останньої сходинки навчально- виховна діяльність у загальноосвітньому закладі розпланована і має чітко визначену мету відповідно до концепції загальної середньої освіти в Україні: становлення відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти та саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого вирішення проблем.

Статистичні дані Міністерства праці та соціальної політики, Державного комітету статистики України свідчать про те, що кількість людей з **особливими потребами** становить 10 % від загальної кількості населення країни, 6% із них – люди, які мають вади інтелектуального розвитку. Водночас виражені відхилення від звичайного розвитку – підстава для надання спеціальних послуг дитині під час її шкільного навчання, що до останнього часу не входило до компетенції загальної середньої освіти. Відхилення від стадії вікового розвитку, на якій перебуває дитина, викликані хворобою або її наслідками, називаються **дизонтогенезом** – на противагу онтогенезу.

Відповідно до класифікації В.В. Лебединського прийнято виокремлювати 6 варіантів дизонтогенезу:

викликані відставанням психічного розвитку

1. недорозвиток (зокрема, олігофренія);
2. затриманий розвиток (затримка психічного розвитку); при диспропорційності (асинхронії) психічного розвитку
3. викривлений розвиток (зокрема, ранній дитячий аутизм);
4. дисгармонійний розвиток (зокрема, психопатія); викликані руйнуванням окремих функцій
5. ушкоджений розвиток (зокрема, органічна деменція);
6. дефіцитарний розвиток (порушення зору, слуху, мовлення, опорно-рухової системи).

Дизонтогенетичний та онтогенетичний психічний розвиток мають загальні закономірності – циклічність, нерівномірність тощо. Однак існують і специфічні закономірності дизонтогенетичного розвитку, що залежать від характеру, ступеня та часу виникнення порушення (наприклад, дитина може

мати порушення зору, викликані різними причинами; вони можуть мати різний ступінь прояву та виникати на різних вікових стадіях розвитку дитини). Відповідно до вчення Л.С. Виготського, у складній структурі дизонтогенетичного розвитку розрізняють **первинне** порушення та викликані ним **вторинні** відхилення. Наприклад, якщо дитина нечуюча від народження (первинне порушення, пов’язане з випадінням функції слухового аналізатора із загального кола розвитку), її мовлення не розвивається природним шляхом (вторинне порушення, пов’язане з вирішальною роллю слухових еталонів звуків мовлення для розвитку мовнорухового аналізатора), а потребує **спеціально організованого навчання**. Серед вторинних відхилень – особистісні (самосвідомість, мотивація тощо), здебільшого пов’язані з недостатнім ступенем спілкування, соціальною депривацією (від лат. *deprivation* – втрата; психічний стан, що є слідством порушення контакту індивіда із соціумом), яка нерідко супроводжує дитину з порушенням розвитку.

Відомо, що **у випадках відхилень в розвитку навчання відіграє провідну роль**, яскравіше виражену, ніж у розвитку звичайному. Відбувається коригування відхилень **з опорою на збережені ланки** психофізичного розвитку дитини. Особливо важливе при цьому розуміння педагогом своєрідності шляху, яким необхідно вести дитину, аби наблизити лінії дизонтогенетичного розвитку до прийнятої у суспільстві норми. За це відповідає система **спеціальної освіти** в нашій країні, яка є складною, розгалуженою та диференційованою системою спеціальних закладів, реабілітаційних і медико-психологічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних класів при масових школах та ін. (В.В. Засенко). Для роботи з дітьми у системі спеціальної освіти відбувається підготовка спеціалістів (олігофренопедагогів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, логопедів, психологів тощо) у педагогічних університетах, на факультетах корекційної педагогіки та психології. Успіх у навчанні залежить від педагогічної майстерності фахівців, яка проявляється з опорою на стандарт та навчально-методичне забезпечення спеціальної освіти. Таким чином, ставлення до потреб дитини у зазначеній системі відбувається з позицій розуміння специфіки дизонтогенетичного розвитку, а навчально-виховний процес націлений на їхнє задоволення шляхом використання спеціальних педагогічних технологій, побудованих з урахуванням структури порушення. Унаочнення цього процесу може відбуватися за допомогою наведеного нижче зображення.



Завдяки врахуванню типологічних (притаманних певному типові дизонтогенеза) та індивідуальних особливостей дітей кожна сходинка навчально-виховної діяльності в спеціальному навчальному закладі – максимально орієнтована на задоволення **особливих освітніх потреб** та відповідно до концепції спеціальної освіти в Україні націлена на досягнення певного рівня освіченості (за умови використання потенціалу компенсаторно-корекційних можливостей), включення її в соціально- вартісну активну діяльність, забезпечення тих знань, умінь та навичок, рис характеру, які уможливлюють її нормальне життя в соціумі.

Обидві складові (загальна та спеціальна) єдиної освітньої системи України, як видно, готують особистість до успішного подальшого виконання соціально значущих ролей у процесі суспільної життєдіяльності. Це, своєю чергою, викликає необхідність звернути особливу увагу до питання **соціалізації** (перетворення природного на «штучне» під впливом соціального середовища). Цей процес традиційно розглядають як інтеграцію дитини «у космос соціально-культурного буття» (М.П. Лукашевіч) або як набуття соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання певної соціальної місії. **Соціальні контакти** дитини при цьому постають одним із найважливіших змістовних аспектів соціалізації, яка відбувається на основі розвитку самосвідомості, рефлексії, абстрактно-логічного мислення, формування особистості. Це стає можливим за умови збереження нерозривного зв’язку соціального становлення дітей з освітою та вихованням. Окрім того, процес соціалізації передбачає поєднання двох протилежних станів людини – злиття з оточенням (соціальна адаптація) та дистанціювання від оточення (індивідуалізація та особистісне зростання).

Важливо також, що одним із джерел процесу соціалізації є первинний досвід, пов'язаний з періодом раннього дитинства, де відбувається формування основних психічних функцій та елементарних форм суспільної поведінки, які укорінюються на рівні психологічних установок, що виявляються в тих або інших стійких поведінкових шаблонах (О.В. Вознюк). Відтак, виникає закономірне питання: «Яким чином дитина (в майбутньому доросла людина), що має особливі освітні потреби і здобуває освіту в спеціальному навчальному закладі (серед дітей з аналогічним варіантом дизонтогенезу), може бути готовою встановлювати повноцінний соціальний контакт зі звичайними представниками суспільства?». Інше питання: «Наскільки ці представники суспільства готові до встановлення контакту з людиною з особливими потребами?».

Незважаючи на те, що сучасне українське суспільство загалом володіє усім необхідним інструментарієм (починаючи від формування державної системи соціальної підтримки до створення норм етичного спілкування у різних життєвих ситуаціях), воно усе відчуває гостру потребу в поширенні спеціальних знань щодо етично правильної організації комунікативних ситуацій, в яких беруть участь особи з особливими потребами. Причина труднощів встановлення повноцінного контакту з такими особами полягає в існуванні **соціальних обмежень**, серед яких **комунікативні** (різні типи порушень, пов’язаних з причинами виникнення особливих потреб; самоусамітнення як емоційний захист) посідають одне з центральних місць. Результат недостатнього рівня обізнаності – виникнення неадекватних реакцій оточення: відвертої допитливості, насмішок (у людей з низьким рівнем загальної культури), почуттів незручності, провини або страху. Звідси

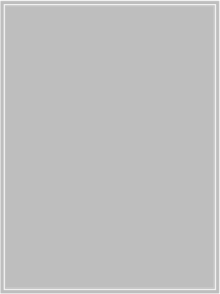
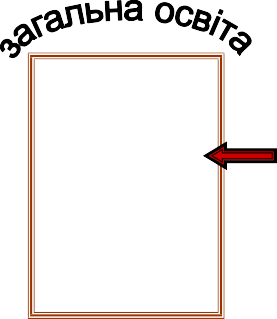
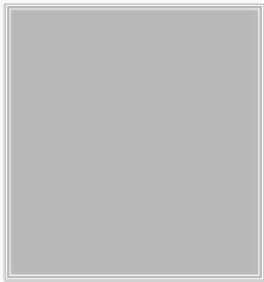
– виникнення або загострення почуття жалю до себе, очікування гіперопіки (надмірної опіки), недоброзичливість до оточення, бажання перебувати в ізоляції з боку осіб з особливими потребами. Таким чином, часто бувають присутні серйозні бар’єри щодо становлення повноцінного соціального контакту. Першопричина криється в тому, що від самого народження звичайні діти здебільшого не мають можливості зростати пліч-о-пліч з однолітками з особливими потребами, а значить перебувати у середовищі повного **розмаїття відмінностей**. Це призводить до відсутності в майбутньому досвіду вирішувати реальні проблеми, пов’язані з ситуаціями необхідності прояву найцінніших людських почуттів: любові, турботи, співчуття. Обмеженість уявлень про світ, до котрого потрапляють діти після

закінчення навчання, призводить, врешті, до гальмування розвитку загальної культури суспільства.

Подібні проблеми були притаманні країнам Великобританії, Америки та Європи. Починаючи з 60-х років ХХ століття, американські та британські соціологічні дослідження з приводу «суттєвої нерівності» звичайних громадян та громадян з обмеженими можливостями (що відбулися здебільшого за ініціативи батьків дітей, які мали особливі освітні потреби) викликали дискусії у наукових колах. В результаті було закладано основи програми **«Інклюзія»** (від англ. *іnclusion –* включення; термін уведений у науковий обіг Маделейн Уілл, США) у 1973 році. З 80-х років минулого століття розпочалося будівництво нових та перебудова старих приміщень, вирішувалися проблеми транспортування відповідно до потреб людей, які мали обмежені можливості. Паралельно відбувався складний процес зміни ставлення до таких людей з боку оточення, а також змін у свідомості самих людей з обмеженими можливостями. Покращення архітектурного середовища (втілення ідеї «універсального дизайну») відбувалося за фінансової підтримки уряду. Для роботи з громадянами було розроблено і впроваджено спеціальні програми, до створення яких підключилися фахівці з психології, педагогіки, соціальної роботи, релігії та засобів масової інформації. Процес супроводжувався закономірними поточними труднощами, які виникли у зв’язку з підготовкою персоналу, створенням програм та психологічних моделей. Знадобилася розробка численних методичних матеріалів та документальних фільмів про успішне навчання дітей з обмеженими можливостями для опанування провідних ідей філософії та практики інклюзії. Перший вагомий результат полягав у тому, що ця модель дозволила навіть дітям із синдромом Дауна навчатися разом із звичайними однолітками (Н.В. Клименюк). Вже у щорічному звіті за 1992– 1993 навчальний рік про виконання положень, затверджених Актом «Про освіту осіб з порушеннями розвитку» («Individuals with Disabilities Education Act» (IDEA), 1991р.), відділ освіти США повідомив, що 35% школярів з порушеннями розвитку відвідують загальноосвітні класи разом з однолітками, які мають звичайний розвиток. Зарубіжні експерти засвідчують: нині інклюзивна освіта означає «включеність» усіх дітей (за винятком тяжких ступенів фізичного чи розумового недорозвинення) в освітнє життя школи за місцем проживання. При цьому головне завдання закладу з інклюзивною формою навчання – створення системи, яка б задовольнила потреби кожного, а його мета – надання можливості усім бажаючим бути

найбільш повно залученими до соціального життя громади. Прикметно, що за наших днів інклюзивна освіта посідає пріоритетні позиції в законодавстві Канади, Кіпру, Данії, Ісландії, Індії, Мальти, Нідерландів, Норвегії, ПАР, Іспанії, Швеції, Уганди, США, Великої Британії.

Ситуація, яка склалася в Україні, свідчить про те, що модернізація системи освіти – закономірний етап, оскільки уже протягом досить тривалого часу батьки дітей з особливими потребами (за підтримки неурядових громадських організацій) намагаються використати своє право (зафіксоване у Конвенції про права дитини, яка вступила в силу в нашій країні у 1990 році; в Конституції України) обирати місце навчання для дитини. Незрідка батьки вибирають загальноосвітній заклад за місцем проживання дитини, попри його непристосованість до особливих потреб їхньої дитини. Унаочнити цей процес можна за допомогою нижченаведеного зображення.



**!**

Прийом дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні заклади без забезпечення належної підтримки (транспортування за необхідності, архітектурних пристосувань, психолого-педагогічного супроводу відповідних фахівців, навчально-методичних матеріалів та обладнання) носить назву **стихійної інклюзії**. Останнім часом такий варіант інклюзії у нашій країні виявився доволі поширеним явищем, а його життєздатність забезпечується наполегливістю батьків, доброю волею, відданістю своїй справі деяких директорів загальноосвітніх навчальних закладів та високими вимогами до професійної майстерності вчителів, котрі

безперервно самовдосконалюються й наважуються брати на себе таку відповідальність.

На перший погляд може здаватися, що явище стихійної інклюзії – начебто «нав’язане» ззовні загальноосвітньому навчальному закладові. Проте аналіз стану організації навчально-виховного процесу в сучасній школі свідчить: **шкільна неуспішність** постає як глобальна загальнодержавна проблема і має вже досить давню історію. Так, ще у середині дев'ятнадцятого століття, підсумовуючи показники, одержані під час перевірки державних шкіл, К.Д. Ушинський відзначав, що з учнів, які одночасно вступають до середніх навчальних закладів, лише одна десята частина успішно завершує курс навчання. Дев'ять десятих із кожним роком дедалі більше відстають у навчанні, а дехто взагалі відсіюється. Згодом у статті «До питання про заходи боротьби зі шкільною неуспішністю» (1928р.) П.П. Блонський наводить такі дані: в 1926-1927 навчальному році було обстежено учнів низки шкіл. З’ясувалося, що у закладах І ступеня не встигало з двох і більше предметів (найчастіше з письма й арифметики) 27% учнів від загального їх числа. Якщо ж врахувати відстаючих з одного предмета, то у школах II ступеня в кожному класі лише 2-3 дитини навчалися успішно. П.П. Блонський робить висновок, що шкільна неуспішність – поширене явище, а експеримент, проведений у 1985–1987 роках у СШ № 5 м. Донецька, показав, що лише 10 відсотків випускників школи можуть розв'язати математичні задачі з підручників, за якими навчалися гімназисти 1897–1927 років. Наведені дані перегукуються з показниками, представленими понад сто років тому К.Д. Ушинським. Факт відсутності чітких та узагальнених статистичних даних у нашій країні за останні 25 років, незважаючи на появу численних науково-методичних робіт, присвячених проблемі виявлення та подолання неуспішності, свідчить про те, що їй не приділяється достатньо уваги на загальнодержавному рівні.

За наших днів різноманітні причини неуспішності докладно розглянуто в психолого-педагогічній літературі й представлено у вигляді «зовнішніх» (особливості навчання та виховання дітей), а також «внутрішніх» (особливості дитячого розвитку). Їх розглядають у ракурсі соціального, фізіологічного та психологічного аспектів. Прийнято вважати, що в найскладніші періоди розвитку (криза семи років та адаптація до навчання у школі, криза пубертатного віку) можуть превалювати фізіологічні та психологічні причини, в інші періоди більш значущими виявитися соціальні причини (У.В.Ульєнкова). Відповідно до останніх даних (І.Ю. Кулагіна) вчителі найчастіше посилаються на відсутність здоров’я у дітей

(фізіологічний аспект), проблеми в сім’ї та педагогічну занедбаність, складність програми (соціальний аспект), тривожність та низьку самооцінку дітей (психологічний аспект). На думку батьків, основні причини неуспішності – нецікаве викладання навчальних предметів, відсутність індивідуального підходу до дитини з боку вчителя, надмірне навчальне навантаження (соціальний аспект), лінощі та недостатня увага дітей (психологічний аспект).

Зрозуміло, що неможливо надати допомогу невстигаючому учневі за відсутності попередньої діагностики. З огляду на це виникає потреба у **використанні досвіду спеціальної педагогіки**, що полягає у диференціації первинних порушень та вторинних відхилень, коли відбувається розгляд послідовності виникнення причин (Л.С. Славіна). Кваліфікація вторинних відхилень важлива ще й тому, що вони можуть бути дуже різноманітними через різні варіанти реагування самих школярів на свою неуспішність відповідно до віку та індивідуальних особливостей. Саме з таких позицій І.Ю. Кулагіна запропоновала нижченаведену класифікацію домінуючих причин неуспішності у початкових класах загальноосвітнього закладу.

*Недоліки розвитку мотиваційної сфери та сфери довільності:*

* несформованість широких соціальних мотивів навчання, слабкі пізнавальні інтереси, нерозвинута мотивація досягнення успіху, що проявляється у втраті інтересу до навчання або «однобічних» інтересах, відсутності задоволення від подолання труднощів, отримання потрібного результату;
* низький рівень довільності, що проявляється у недостатньому розвитку вольових якостей, невмінні працювати, порушеннях дисципліни.

*Відхилення в розвитку пізнавальної сфери*, що проявляються у труднощах засвоєння навчального матеріалу, низька навучуваність (здібність до засвоєння знань), інтелектуальна пасивність, затримка психічного розвитку (яка виявляється вже в процесі навчання).

*Несформованість способів навчальної роботи*, що може бути результатом педагогічної занедбаності (проблеми на рівні сімейного виховання, недостатній рівень готовності до навчання в школі), недоліків шкільного навчання, а проявлятися – у «невмінні вчитися», використанні нераціональних способів розв’язання навчальних завдань, відсутності перенесення засвоєного способу на інший матеріал, неправильна загальна організація роботи тощо.

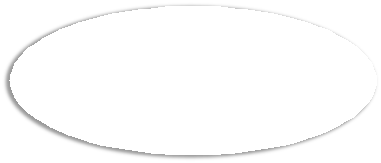
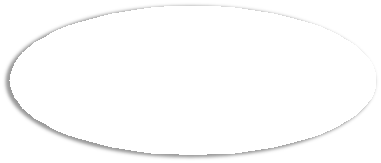
*Особливості психофізичного розвитку* (окрім тих, що є визнаними як певний тип дизонтогенезу та репрезентованими вище), що проявляються у соматичній ослабленості, властивостях вищої нервової діяльності (гіперактивність, уповільненість) та своєрідності розвитку особистості (високий ступінь тривожності, демонстративність).

Таким чином, сучасні реалії дають змогу переконатися в тому, що школа більше не може будувати свій навчально-виховний процес з опорою лише на «стандартні конвеєрні програми навчання» (за влучним висловом Гордона Драйдена) та звичні методи, якими важко задовольнити пізнавальні потреби всіх, хто «законно» користується послугами загальної освіти. Так, наявність «нестандартних» учнів можна також розглядати як різновид явища стихійної інклюзії, якщо мати на увазі необхідність створення спеціальних умов для їхнього успішного навчання. Цей варіант інклюзії найчастіше

«завуальованим», бо прояви «нестандартності» можуть бути або недостатньо виразними, або такі діти встигають змінити декілька шкіл, здобуваючи освіту. Водночас завжди існували вчителі-майстри своєї справи, які розуміли необхідність наявності власного розкладу для невстигаючих учнів. Вони створювали відповідні умови, керуючись здоровим глуздом, інтуїцією та цікавлячись доступним арсеналом накопичених людством знань. Підвищення мотивації до навчання, покращення академічних результатів, набуття впевненості учнів у собі зміцнювали віру громади в можливість задоволення навіть «нестандартних» потреб у контексті загальної освіти. З цієї точки зору зазначений варіант стихійної інклюзії можна вважати явищем, що виникло

«зсередини», а також позитивним досвідом на шляху до вдосконалення цілісної системи освіти нашої держави.

Доречне, на наш погляд, нижченаведене зображення, яке відбиває описану тенденцію та репрезентує викривлену послідовність дій, що доволі часто традиційно зберігається у свідомості під час вирішення важливих питань у різних галузях життя нашого суспільства.



**Інклюзія – закономірний**

**етап**

**трансформації сучасної системи**

**освіти**

Відомо, що в багатьох країнах світу фахівці спочатку вивчають, яким чином громадянам зручно долати певну відстань від одного пункту до іншого (протоптувати стежку), а потім відповідно облаштовують цей шлях (наприклад, асфальтують). У нашій країні ще й досі спочатку відбувається архітектурне планування, будівництво, а потім триває постійна боротьба (перекопування) зі стежками протоптаними громадянами у зручних для них місцях.

Користуючись такою аналогією, можна відзначити, що і в Україні настав час перегляду позицій стосовно створення умов і технологій навчання, за яких усі учні мали б однаковий доступ до освіти, однакові можливості отримати знання і досвід відповідно до тих світоглядних реалій, які об’єктивно склалися у суспільстві. Таким чином, орієнтація на потреби кожної конкретної особистості (що виступають у якості «протоптаних стежок» у нашому прикладі) могла б слугувати надійною основою для створення адекватних багатоваріантних навчальних стратегій («асфальтованих доріг», націлених на зручне досягнення пункту призначення).

Формування нового погляду на освіту й на місце людини в соціумі – головні світові ознаки інноваційного розвитку будь-якого суспільства. За наших днів освіта набуває характеристик загальності, доступності, рівності у країнах з високим ступенем розвитку. Так, міжнародний рух «Освіта для всіх» (Education For All (EFA), ініційований ЮНЕСКО, пріоритетне значення відводить забезпеченню кожного правом на задоволення освітніх потреб, отримання якісної базової освіти. Детальне знайомство із зарубіжним

досвідом впровадження інклюзивної освіти у шкільну практику суттєво оптимізує модернізацію вітчизняної освітньої системи відповідно до потреб сьогодення та реалізації Конвенції ООН щодо прав інвалідів. Базис освітньої інклюзії має глибоке концептуальне коріння, яке відображене у теоріях соціальної справедливості, прав людини, соціальних систем щодо розвитку особистості, соціального конструктивізму, структуралізму; ідеях інформаційного суспільства й соціальної критики. Відповідно до зазначених теорій та ідей освіта розглядається як суспільне благо, що потребує надання всім рівних можливостей у доступі до цієї соціальної цінності. Шлях подолання соціальної нерівності у такому контексті полягає в створенні можливостей для отримання вагомого місця у суспільстві засобами освіти. Цікаво, що обмеженість доступу до освіти характеризує суспільство зі складною стратифікаційною структурою (диференціацією на соціальні класи та верстви населення за ознакою нерівності), яке розглядається в контексті ідей соціальної депривації. Високий рівень академічної підготовки, соціальний досвід і компетентність, здатність до соціальної адаптації, що є складовими функціональної грамотності населення за даними ЮНЕСКО, свідчать про високу якість людських ресурсів у контексті такого суспільства, націленого на подальше вдосконалення. Нині гнучка індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання якраз і розглядається як можливий засіб подолання соціальних й академічних проблем зазначеної категорії осіб. Розглянемо зображення, що дає змогу унаочнити сутність інклюзії.



**Інклюзія – закономірний**

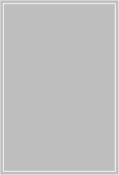
**етап**

**трансформації сучасної системи**

**освіти**

Такий варіант освіти передбачає готовність усіх дотичних осіб до подорожі шляхом, який не завжди складається зі сходинок, що мають однакову форму, розмір та відстань одна від одної, а головне – відповідають траєкторії певного стандарту. Тенденції та рекомендації, що формуються на основі врахування індивідуальних потреб дитини й накопиченого людством досвіду в галузі освіти, вже дають змогу віддати «пальму первісності» соціальним технологіям (соціальній моделі на відміну від медичної, що базується на визнанні необхідності врахування «об’єкту жалю»). Зазначений варіант освіти націлений на розбудову інклюзивного суспільства, в якому особливості поважають і цінують, а це дає змогу кожному брати участь у житті суспільства й робити свій внесок у його розвиток (сходи на зображенні ведуть до суспільства). У контексті Саламанської декларації вперше інклюзивну освіту визначено як реформаційні освітні зміни на підтримку особливостей та відмінностей кожного. Зараз її можна вважати одним із механізмів прискорення інноваційного розвитку освіти загалом.

Повертаючись до ідеї альтернативи та можливості здійснення вибору, відзначимо, що нині громадяни нашого суспільства вже мають можливість віддавати перевагу одному із **трьох** варіантів у контексті єдиної освітньої системи, структура якої репрезентована на нижченаведеному зображенні.



**Місце інклюзії у системі**

**української**

**освіти**

**ЗО**

**СО**

**ІО**

Інклюзія поступово офіційно посідає паритетне місце у системі освіти, спираючись на вищезгадане концептуальне підґрунтя, розробку державної інклюзивної політики, системи управління й підтримки національних стратегій освітньої інклюзії, популяризацію ідей інклюзивної освіти. Так, у 2001 році Міністерством освіти (за ініціативи Всеукраїнського фонду «Крок за кроком») було започатковано всеукраїнський експеримент, що мав на меті соціальну адаптацію й інтеграцію дітей у суспільство через упровадження інклюзивного навчання. З 2008 року розпочато діяльність у контексті канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» (2008–2013 рр.), що націлена на зміну ставлення уряду, закладів освіти та неурядових організацій до людей з особливими освітніми потребами на прикладі двох пілотних регіонів: Львівської області та АР Крим (м. Сімферополь). Аналіз результатів такої діяльності та сформульовані на його основі пропозиції щодо своєрідності перебігу впровадження інклюзії в Україні мають неабияке значення для створення основних загальнодержавних документів, а учасники проекту взяли безпосередню участь у розробці необхідних матеріалів для урядових інституцій. У 2010 році до Закону України «Про загальну середню освіту» внесено зміни, відповідно до яких загальноосвітні навчальні заклади отримали дозвіл на створення спеціальних та інклюзивних класів для навчання дітей з особливими потребами, що означало перехід інклюзії на

«державні рейки». Затим здійснено наступні кроки: МОНмолодьспорту затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 року –

«Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». За останніми даними, інклюзивна освіта впроваджена в 22 пілотних школах, нею охоплено 130 тисяч дітей з особливими потребами.