

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ

Надія КІЧУК

д.п.н., проф., декан педагогічного факультету
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Наскільки якісним є забезпечення якості інклюзивної освіти у вітчизняних закладах освіти – питання на часі. Поглибленому розумінню науково-методичних орієнтирів створення інклюзивного освітнього простору сприяє визначеність у розв'язанні триєдиної цілі, а саме: *стратегічного, тактичного й оперативного змісту*.

Починаючи із 70-х років ХХ ст. в економічно розвинених країнах світу відбувалися суттєві зрушення відносного усвідомлення соціумом на рівні переконань імператива гарантованого отримання якісної освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку; йдеться про доречність надання їм освітніх послуг саме у масових закладах освіти, причому у зручному для них режимі - за місцем проживання, до того ж при цьому створення належних умов для реалізації їх творчого потенціалу. Отже, на рівні стратегічної цілі у сучасному цивілізованому світі загально-прийнятою є позиція ЮНЕСКО – спеціальної агенції Організації Об'єднаних Націй (ООН), що опікується питаннями освіти, науки і культури – Комісією з прав людини, Конвенцією ООН про права дитини. Щодо українського соціуму, то ще й Конституцією України (ст. 41) відносно прав людини, які можна застосовувати до дитини) відносно, з одного боку, самоцінності будь-якої дитини, а, з іншого, створення усєї сукупності умов, котра перешкоджає реінтеграції «особливої дитини» у суспільство.

З-поміж і вітчизняних дослідників (А. Колупаєва, Т. Сак, Р. Процюк), і вчених зарубіжжя (Д. Андрес, Т. Бут, Г. Лафрансуа, Д. Лупарт та інші) здебільшого єдиною є позиція відносно того, хто саме складає дитячу спільноту, узагальнено представлену поняттям «діти з особливими освітніми потребами». Йдеться про осіб, що мають

Державна політика щодо освіти дітей з особливими потребами



порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, мовлення; яким притаманна мінімальна мозкова дистрофія, а також ті, які характеризуються затримкою психічного розвитку, що виявляється в інфантильності, агресивності, замкненості.

До означеної категорії наукова спільнота відносить і особливо обдарованих та талановитих осіб, а також гіперактивних дітей.

У ракурсі стратегічної освітньої цілі нині інклюзія постає по суті своєрідним трендом. Натомість, навіть цивілізована частина людства у розв'язанні ще перебуває на «півшляху». Тут низка питань ще й досі не втрачають своєї актуальності через наявність низки протиріч, зокрема, такого змісту: у дітей стереотипів не має; витоки ж проблеми лежать у площині як спільноти дорослих у цілому, так і стану інклюзивної культури у соціумі. Принципово важливо, підвищуючи індекс інклюзії, визнавати й приймати на рівні переконань істини відносно того, що найбільш ефективним засобом створення справедливого і рівноправного суспільства є інклюзивна школа (у тому числі й «материнська», а саме так визначено, зокрема, у французькій освітній системі дошкільну освіту). Реалії сьогодення переконливо засвідчують ще й про таке: 1) темпи динаміки інклюзивної освіти дитячої спільноти не є задовільними; 2) ідея інклюзії вимагає адаптації освітньої системи до особливих освітніх потреб дитини (а не навпаки); 3) саме педагоги і вихователі, а також представники спільноти дорослих формують індекс інклюзії в суспільстві; продуктивності інклюзивного освітнього простору сприяють такі особистісні якості як емоційна стійкість, витримка, толерантність, привітність, уміння слухати і чути дитину з особливими освітніми потребами; не менш суттєвими постають обізнаність усіх дорослих, які причетні до реалізації дитиноцентризму у нормативно-правових документах, пов'язаних із важливістю запровадження ефективних форм інклюзивної освіти неповносправних, здатністю вибудовувати освітньо-розвивальний простір у такий спосіб, щоб забезпечити саме позитивну соціалізацію кожної пересічної дитини.



Провідними принципами розвитку інклюзії, як філософії, виступають, по-перше, соціальна відповідальність усіх соціальних інституцій (у тому числі й сім'ї-родини). По-друге, - міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство в ім'я комфортної життєдіяльності кожної дитини, як а й постає «мірою усіх речей». По-третє, - вияв особистісно-професійної активності педагогів та командної роботи, де провідною є роль педагогічного партнерства із сім'єю-родиною дитини у перетворювальній та практико-орієнтовній реалізації ідей інклюзії. По-четверте, принципи систематичності соціально-педагогічної взаємодії із інклюзивно-ресурсним центром територіальної громади (зокрема, через ініціювання інноваційних форм діяльності ресурс студії «Майстерня успіху»).



Значною сприяючою обставиною постає той факт, що інклюзія є стратегією й міжнародного законодавства. Попри серйозні освітні втрати в Україні через російське вторгнення, нині відбувається устримлення вітчизняного соціуму щодо законодавчого забезпечення «освіти для всіх», де всі діти мають отримувати якісні освітні послуги, навчаючись разом.

Тактичні цілі, котрі визначають науково-методичні орієнтири створення інклюзивного освітнього простору, безпосередньо й опосередковано пов'язані із урізноманітненням його моделей.

Нині поняття інклюзія (inclusion – з англ. «включення»), мейнстрімінг (mainstreaming – з англ. «загальний потік»), інтеграція (integration – з англ. «цілий») трактуються здебільшого як близькі поняття, котрі розширюють уявлення про провідну ідею стандартизації процесу забезпечення «освіти для всіх». У психолого-педагогічній літературі нерідко віднаходимо обґрунтування наукових позицій фахівців щодо максимально-наближеного тлумачення понять «інклюзія» та «інтеграція»; це позначилося на наявних моделях, як зразках конкретизації підходів для збагачення «освіти для всіх». До прикладу, одним із лідерів європейських країн, де започатковано одночасно і модель «інтеграції», і модель «інклюзії», є Італія. У пошуках досконалої моделі саме інклюзії визнано привабливим досвід Німеччини, де ще з 2009 року діти з особливостями фізичного та розумового розвитку мають право відвідувати звичайні школи; за

даними дослідження німецького Фонду Бертельсманна (Bertelsmann Stiftung), 70% німців виступають саме за таку модель «освіти для всіх».

Варто взяти до уваги принаймні ще два моменти. Перший з них пов'язаний все ж із нетотожністю понять «інклюзія» й «інтеграція», адже інклюзія віддзеркалює більш глибокі процеси, що відбувають саме в суспільстві; інклюзивне освітнє середовище змінює особистісно-професійну роль педагога звичайного закладу освіти. Водночас і поняття «інклюзія», і поняття «інтеграція» є антонімічними поняттям «сегрегація» (segregation – з лат. «відділення»). Щодо найбільш розповсюджених моделей освітньої інтеграції, то йдеться про зразки надання усталених освітніх послуг категоріальній дитині у звичайному класі (дитячій спільноті). До прикладу, у Швеції розрізняють три моделі інклюзії – спеціальна, тренувальна, звичайна (або повна інклюзія); в Ізраїлі є модель «інклюзивна година», модель «спеціального класу в школі», модель «навчання з тьютором», модель «спеціальної групи у звичайному класі», а також модель «повної інтеграції». Попри різновиди моделей інклюзії та форм інтеграції (повна, комбінована, часткова, тимчасова), сучасні лідери освіти віднаходять оптимальні варіанти розв'язання проблематики практичного забезпечення «якісної освіти саме для всіх», тобто з огляду на необхідність надання освіти, створюючи умови, за яких кожна пересічна дитина не відчуває себе «іншою».

Другий аспект, котрий нині у вітчизняній практиці інклюзивної освіти набирає обертів, полягає у поглибленні і, водночас, розширенні змісту форм досягнення тактичних цілей. Йдеться про врахування та реалізацію державної політики для усунення бар'єрів у різних сферах. У цьому плані привертає особливу увагу Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, яка схвалена Кабінетом Міністрів України. Тут сфокусовано увагу на безперешкодливому доступі кожної пересічної людини у всіх сферах її життєдіяльності, адже йдеться не лише про безбар'єрність в освіті, а й про безперешкодливий доступ в інформаційній сфері, про фізичну безбар'єрність, цифрову, економічну, суспільну та громадянську.

Оперативні цілі, котрі визначають науково-методичні орієнтири створення освітнього простору, пов'язані із прогнозуванням стійкого позитивного результату про те, що запобігають стереотипам ставлення до дитини з особливими освітніми потребами. Такими стереотипами є ставлення до категоріальної дитини як до об'єкта жалю, «нелюдини», об'єкта «обтяжливої благочинності».



Звісно, інклюзивне освітнє середовище зумовлено і віковою своєрідністю дитини з особливими освітніми потребами, і домінуючими характеристиками таких потреб. До прикладу, серед такої категорії є діти, які мають розлади аутистичного спектру; тут реалізується підхід, де базовими постають ідеї візуальної підтримки та структурованості (адже сильними рисами таких дітей є схильність до впорядкованості й завершеності).

Американський професор Ерік Шоплер розробив навіть «робочу систему», тобто чітко організований відокремлений простір для підтримки дітей з аутизмом, котрий утворює стіл, що має чіткі обмеження попереду й з боків у вигляді стіни, ширми, стелажа чи шафи (відтак, перед очима дитини на липкій стрічці прикріплені картки з малюнками, словами, світлинами, а ліворуч від дитини розміщені коробки, контейнери тощо). Якщо йдеться про дітей-дошкільнят з особливими освітніми потребами, то конструктивними є вправи, які сприяють формуванню колективу (до прикладу, вправа «Черевіки», передбачає дію дітей, пов'язану із зняттям особистого взуття – всі сідають у коло, взявшись за руки, кожен має зняти власне взуття, не рознімаючи рук; ключове питання: «Що ви відчули, виконуючи це завдання?»). Своєрідними є вправи, які пропонують дітям молодшого шкільного віку в межах утвореного інклюзивного освітнього простору (до прикладу, вправа «Картопля», де метою є показати, що всі люди рівні і, водночас, унікальні, а змістом цієї вправи постає завдання такого змісту: звернувши увагу на «особливі прикмети кожної картоплини, змішуємо їх та пропонуємо віднайти «свою» й описати; ключові питання: «Які уміння знадобилися, щоб виконати завдання? Які якості особливо важливі у взаємодії з дітьми, які саме мають особливі освітні потреби?»).

Освітнє середовище інклюзивного закладу освіти передбачає перетин двох складових – фізичний простір (дизайн, центри діяльності, іграшки тощо) та соціальну складову (взаємодія, характер підтримки тощо). Такий перетин має загальним підґрунтям і «ситуативні виховні вправи» (до прикладу, «Скажи пестливо»; вправа «Валіза» - «збираючись у цікаву подорож, у валізу замість звичайних речей поклади ті якості, які тобі знадобляться задля товаришування з однолітком, який має вади мовлення»).

Отже, науково-методичні орієнтири створення інклюзивного освітнього простору зумовлені ступенем досяжності стратегічних, тактичних та оперативних цілей. Суттєвою передумовою успішності їх конструктивності постає наполегливість зусиль фахівців, та їх інклюзивна культура, а також неодмінне вдосконалення у цьому плані і міжнародного, і вітчизняного законодавства задля виваженого вибору і впровадження оптимальної моделі «освіти для всіх».

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-мет. пос. Харків: Ранок, 2019. 304 с.
2. Косаренко О.В. Нормативно-правові документи, що регулюють організацію інклюзивного навчання в закладах освіти України. Дитина з особливими потребами. 2020. № 8. С. 2-4.
3. Котова Л. Із цеглинами граємо – мовлення розвиваємо. Палітра педагога. 2021. № 3. С.18-24.
4. Мельниченко О.О. Визначення мети та основних завдань в інклюзивних класах. Дитина з особливими освітніми потребами. 2020. № 3 (63). С. 2-4.
5. Міронова С., Буйняк М. Інклюзивна група в дитячому садку: що робить вихователь. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2022. № 2. С. 54-57.
6. Найда Ю.М. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія / за ред. Д.І. Даниленко. К.: Плеяди. 2014. 68 с.
7. Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Управління освітою. 2022. № 3-4. С. 56-89.
8. Продіус О.І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. Проблеми системного підходу в економіці. 2019. № 4. С. 86-93.