

У ПОШУКАХ ОПТИМАЛЬНИХ ШЛЯХІВ УПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ



Оксана ФЕДОРЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ

У статті розглянуто праці, присвячені проблемам інклюзивного навчання у контексті соціальних, економічних і політичних тенденцій зарубіжних країн (Австралія, Данія, США та інші). Автором виділено умови успішного впровадження інклюзивної освіти у Великобританії, Португалії та США. Серед причин неуспішної інклюзії, однією з найперших названо відсутність зв'язку між інклюзивними і спеціальними освітніми закладами.

Ключові слова: інклюзивне навчання, діти з порушеннями слуху, співпраця, доступ до освіти.

Оксана ФЕДОРЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, г. Киев

В ПОИСКАХ ОПТИМАЛЬНЫХ ПУТЕЙ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В статье рассмотрен ряд работ, посвященных проблемам инклюзивного обучения в контексте социальных, экономических и политических тенденций зарубежных стран (Австралия, Дания, США и другие). Автором выделены условия успешного внедрения инклюзивного образования в Великобритании, Португалии и США. Среди причин неудачной инклюзии, одной из первых названо отсутствие связи между инклюзивными и специальными образовательными учреждениями.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, дети с нарушениями слуха, сотрудничество, доступ к образованию

Oksana FEDORENKO, Institute of Special Pedagogy NAPS of Ukraine, Kyiv

DETERMINATION OF THE OPTIMAL WAYS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

The paper explores a number of papers on the problems of inclusive education in the context of social, economic and political trends in foreign countries (Australia, Denmark, the USA and others). The author selected for the successful implementation of inclusive education in Britain, Portugal and the United States. Among the reasons for unsuccessful inclusion among the first called lack of communication between the inclusive and special education institutions.

Keywords: inclusive education, children with hearing impairment, cooperation, access to education.

Сучасний етап соціально-економічної перебудови суспільства та модернізації освіти знаменується актуалізацією проблем щодо усвідомлення нових і розширення усталених завдань та цінностей спеціальної освіти в Україні. Наразі вчені визначають теперешній етап як перехідний, що спрямований на удосконалення існуючої системи спеціальної освіти та пошук нових шляхів її модернізації та надання якості освіти дітям з особливими потребами в умовах інклюзивних закладів.

У країнах Західної Європи ще наприкінці минулого століття відбулися значні трансформації навчального процесу осіб з особливими потребами – від сегрегативних інституцій до інтегративних та інклюзивних закладів.

У світлі нової соціальної ситуації та гуманістичних поглядів трансформується освітня система, змінюються підходи щодо організації, структури та супроводу навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема і дітей із порушеннями слуху.

Починаючи з 2009 року в Україні активізувалася діяльність із приведення існуючого законодавства у відповідність з вимогами Конвенції ООН про права інвалідів в основі якої соціальна (а не медична, як вбачалося раніше) модель розуміння інвалідності. Це призвело до того, що вперше в Законі про загальну середню освіту було введено термін «спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами» (Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти»

© Федоренко О., 2013

ти» (щодо організації навчально-виховного процесу) від 06.07.2010 р. № 2442-IV). Термін «Діти з особливими освітніми потребами» застосований у Концепції розвитку інклюзивної освіти, затверджений Міністерством освіти і науки 1 жовтня 2010 року (Наказ Міністерства науки і освіти України від 01.10.2010 р. № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти»).

До створення освітнього середовища, в якому має надаватися підтримка дітям з особливими потребами, зокрема й дітям із порушеннями слуху, в умовах звичайного класу місцевої школи, вчені та освітяни відносяться з відповідною стриманістю. З одного боку освітня інклюзія дітей із порушеннями слуху – світова тенденція, закономірний етап в освіті дітей з особливими потребами, пов'язаний з переосмисленням місця, ролі, соціального статусу, прав та можливостей осіб з інвалідністю та/чи особливими потребами. З іншого, як показали результати нашого опитування, – спостерігається насторога педагогів і батьків щодо впровадження інклюзії. Так, інклюзія трактується як зменшення уваги до освіти дітей з типовим розвитком, та надмірною опікою дітей із нетиповим розвитком. Педагоги розуміють сутність залучення осіб з порушеннями слуху в освітній процес за місцем проживання, але спірним є питання повного залучення, без винятку, всіх категорій. Позаяк діти з різним ступенем збереженого слуху, як то глухі чи слабочуючі, залежно від виду та часу слухопротезування слуховими апаратами чи кохлеарними імплантатами, потребують різних видів підтримки як на

рівні шкільного закладу, так і поза ним, відповідно до своїх слухомовленнєвих потреб, можливостей, а також сподівань батьків. Зазначимо, що успішність проведення будь-якої реформи, чи впровадження соціальної інновації залежить від того, наскільки в реформах та інноваціях враховані інтереси зацікавлених сторін, так званих «стейкхолдерів», та наскільки ці інтереси узгоджені між собою. Зокрема узгодження інтересів починається з узгодження уявлень та очікувань дітей з особливими освітніми потребами, дітей без таких потреб, батьків і тієї, й іншої груп дітей, педагогів загальноосвітніх і спеціальних (корекційних) шкіл, та управлінців щодо передбачуваних змін. Природно припустити, що характер участі зацікавлених сторін у впровадженні інклюзивної освіти (сприяння або опір цьому процесу) залежить від того, як уявляють собі інклюзивну освіту всі зацікавлені сторони, якими вони бачать свої перспективи, і наскільки будуть захищені при цьому їхні інтереси.

Інклюзія – широка концепція. Ми вважаємо помилковими твердження щодо ототожнення її з процесом направлення дитини з інвалідністю та/чи особливими потребами до загальноосвітнього навчального закладу разом із однолітками з типовим розвитком. Позаяк інклюзія передбачає повноцінну участь дитини у житті школи та учнівського колективу, залучення до навчального процесу, привітне ставлення і прийняття її такою, якою вона є. Впровадження такого підходу до освіти потребує планування, підготовки та надання різноманітної підтримки всім учасникам інклюзивного процесу. Також педагоги, батьки, адміністрація школи та учнівські колективи мають володіти знаннями та вміннями, які сприятимуть досягненню успіхів як дітьми з особливими освітніми потребами, так і учнями з типовим розвитком.

Нині, в Україні, як і у світі в цілому, інклюзивна освіта поступово займає значущі позиції в освіті дітей з інвалідністю та/чи порушеннями психофізичного розвитку. Незважаючи на труднощі слухомовленнєвого характеру, поступово активізується і процес залучення дітей із порушеннями слуху в навчальне середовище разом із чуючими однолітками.

В Концепції розвитку інклюзивної освіти України (Загальні положення, 2010 р.) зазначено, що інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Виходячи з Концепції розвитку інклюзивної освіти України, інклюзивне навчання дітей із порушеннями слуху має передбачати індивідуальний підхід до дитини, базуватися на її можливостях і потребах, корекційно-педагогічній підтримці.

Учені, соціологи, політики розглядають інклюзивну реформу освіти як інструмент досягнення інтеграції та єдності розмаїтого суспільства. Зазначимо, що ідея інклюзивної освіти, як ключового принципу розвитку шкіл та освітніх систем в цілому, впроваджується за підтримки ООН, та, зокрема, проекту ЮНЕСКО «Освіта для всіх», розпочатого в 2000 році.

Проблемам інклюзивної освіти в контексті соціальних, економічних і політичних тенденцій присвячено чимало праць учених з Австралії (Derrick & Ann Cheryl Armstrong, Pektra Spandagou), Англії (Dan Goodley & Katherine Runswick-Cole), Данії та США (Susan L. Gabel, Virginia Zeitlin, Shannon Cribaro-DiFatta & Carmel Glarner, Salvatore Soresi, Laura Nota & Michael L. Wehmeyer) [2].

Науковці Чиказького університету зауважують, що сьогодні політика інклюзивної освіти зміщується в площину підзвітності, тобто розглядає освітні установи як бізнес-організацію. В ідеалі, на думку вчених, інклюзивна школа має бути організацією, яка працює на основі демократичних принципів, співробітництва у прийнятті рішень, позитивного сприймання індивідуального розмаїття здібностей і потреб учнів; шкільні програми, мають бути релевантні життю дітей, а навчальне середовище – гнучким, відповідно до потреб дітей.

Зупинимося на релевантності (адекватності) програм навчання. Ідеться про те, що до уваги має братися не тільки оцінка ступеня відповідності програми тим чи іншим параметрам чи особливостям учня, але і ступінь практичного застосування навчального результату, тобто отриманих знань, умінь і навичок, їх варіантів у вирішенні життєвих завдань. Аналізуючи досвід інклюзії у Великобританії, Португалії та США, вчені виділяють такі умови успішного впровадження інклюзивної освіти:

- зовнішня підтримка первинної мотивації до побудови інклюзивної шкільної спільноти;
- сприймання відмінностей між персоналом школи і учнями як ресурсів, а не перешкод;
- співпраця та командний дух учнів і співробітників школи;
- дієва участь кожного у підтримці поступового розвитку й упровадження інклюзії;
- розуміння інклюзії як соціальної і політичної програми дій, а не модного освітнього віяння.

Упровадження в життя ідей інклюзії, та розвиток педагогіки, здатної задовольнити потреби розмаїтого учнівського колективу, як покаже практика, – завдання не з легких. Учені посилаються на проведені дослідження, і зазначають, що рух до інклюзивної освіти в цілому не можна сьогодні назвати успішним навіть у країнах Європи та Північної Америки, де ще наприкінці минулого століття відбулися значні трансформації навчального процесу осіб з особливими потребами – від сегрегативних інституцій до інтегративних та інклюзивних закладів [2].

Серед причин неуспішної інклюзії, однією з найперших науковці називають відсутність зв'язку між інклюзивними і спеціальними освітніми закладами. Спеціальні заклади мають великий практичний потенціал у навчанні та вихованні дітей із психофізичними порушеннями. Наразі проблема є актуальною і для України. Однак, як показали попередні розвідки у контексті означуваного питання, багато дітей з особливими освітніми потребами знаходяться в загальноосвітньому просторі в ситуації «псевдовключення». Сьогодні організаційно-методичні засади навчального процесу в загальноосвітніх школах орієнтовані на дітей із типовим розвитком, і не враховують потреб та особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Невідповідність умов, форм і методів педагогічного впливу створює передумови для формування негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки, усамітненості дитини.

Нині більшість країн за основу результату навчання беруть звітність шкіл про успішність, що вимірюється в балах стандартизованих тестів. Учені пояснюють це впливом так званої соціальної концепції неолібералізму, яка заснована на ринковій інтерпретації всіх типів суспільних відносин, з властивими ринковій логіці поняттями конкуренції та ефективності. Проблема загострюється посиленням тенденції до уніфікації освітніх установ, так званою «макдонольдизацією» шкіл (Н. Грозная, 2011). Позаяк школи стають схожими одна на одну,

переймаючи модні освітні віяння. Тиск стандартизованих показників успішності та рівняння на досягнення високих балів, породжує плутанину у відношенні побудови інклюзивної шкільної практики. За таких умов процес інтегрування зводиться до ізоляції замість соціалізації, дитина залишається поза колективом.

Щоб зрозуміти, які труднощі виникають у педагогів у ході реалізації ідей інклюзивної освіти, проаналізуємо інтерв'ю, проведене Х. Вармінг (Warming H., 2011) серед педагогів п'яти дошкільних установ Данії. Відповідно до висловлювань педагогів, їх можна поділити на дві групи: есенціалісти і релятивісти. Вони по різному конструюють ціннісну орієнтацію, ідентифікують проблеми, вибудовують стратегії і методи розв'язання проблем педагогічної практики і стратегій інклюзії. Так, есенціаліст упевнений: у «проблемних» дітей бракує соціальних компетенцій, тобто проблема в дитині. Тоді як релятивіст вважає, що умови й побудова взаємодії «дитина – педагог» і «дитина – дитина» не відповідають завданням комплексного підходу до виховання і розвитку кожної окремої дитини, тобто проблема має організаційний характер і пов'язана з взаємодією. Відповідно до розуміння проблеми, застосовуються різні стратегії її розв'язання. Стратегія есенціаліста полягає в тому, щоб змінити поведінку і особистість дитини. Якщо це занадто важко, то порекомендувати дитині навчання в спеціальному закладі. В основу стратегії релятивіста покладена рефлексивна педагогіка. Послідовники цієї позиції намагаються змінити себе, умови, та середовище навчання відповідно до можливостей і потреб дитини [5].

Австралійські вчені Л. Грем, В. Харвуд, І. Спандагоу (Graham L., Harwood V., Spandagou I.) зазначають, що за останні 15 років збільшилася кількість дітей з особливими потребами, які навчаються у спеціальних (корекційних) школах. В інклюзивній школі труднощі виникають у дітей із девіантною поведінкою, та коли дитина потребує комплексного супроводу та підтримки. Повернення до спеціальних шкіл характерне для учнів середніх і старших класів, тоді як більшість учнів 1 – 6 класів з особливими освітніми потребами відвідують інклюзивні заклади. Труднощі пояснюються високим рівнем вимог, пов'язаних з теорією і практикою залучення учнів з особливими потребами та/чи інвалідністю в освітній процес. За словами директорів інклюзивних шкіл, це потребує постійного удосконалення наявних ресурсів та пошуку нових [3]. У ході дослідження Л. Грем, й І. Спандагоу з'ясували, що у школах, які активно впроваджують політику інклюзивної освіти, поліпшилися загальні показники якості освіти. В обох випадках успіх був обумовлений активною позицією директорів, їх здатністю об'єднати колектив співробітників, знайти нестандартні шляхи рішення важких завдань, турботою про підвищення кваліфікації педагогів, спільних очікувань, щодо досягнень учнів [4].

Ми припускаємо, що визначна роль позитивного досвіду інклюзії полягає у зміцненні командного духу, єдності шкільної та позашкільної команди, а також переміщенні проблем інклюзії в концептуальний контекст. Так, говорячи про поняття «доступу» до освіти, вчені поділяють його на критерії доступу та умови доступу. Для розуміння введеного поняття пропонується проста аналогія: якщо дитині потрібно дістати книжку з високої полиці, то *критеріями* доступу будуть її зріст, здатність тягнутися або вміння високо підстрибувати. *Умовою* доступу може стати наявність стільця.

Отже, якщо *критерієм* доступу дитини з порушеннями слуху до навчання в інклюзивному класі є рівень її здібностей, то *умовами* доступу мають стати модифікації та адаптації, зокрема навчальної програми та освітнього середовища, відповідно до особливих потреб дитини щодо розвитку пізнавального потенціалу шляхом засвоєння нового через знак (тобто письмову мову) чи мову жестів, оволодіння мовою через читання, чи мовленням на основі розвитку слухового сприймання.

Відтак, якщо критерієм доступу буде рівень розвитку слухового сприймання розмовного мовлення, а відтак і самого мовлення дитини, тоді цілком припустимо, що умовою доступу – раннє виявлення порушень і забезпечення дитини слуховими пристроями (СА чи СКІ) та спеціальна підготовка педагогів чи асистентів педагога для роботи з дітьми з порушеннями слуху в інклюзивних закладах.

Тому, щоб забезпечити умови доступу до інклюзивної освіти глухих та слабочуючих дітей, між інклюзивними і спеціальними закладами освіти має існувати тісний зв'язок і практична співпраця. Як засвідчує практичний досвід, спеціальні освітні заклади України мають великий теоретичний і практичний потенціал у навчанні та вихованні дітей із порушеннями слуху.

Зазначимо, що успіх у просуванні до інклюзії в Україні, як і у світі в цілому, визначається активною позицією керівництва і персоналу освітнього закладу.

Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що аналіз інклюзивного досвіду зарубіжних країн підтверджує наше бачення щодо визначення оптимальних шляхів і засобів впровадження інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху, які закладені в «семи стовпах підтримки» (Logeman T., 2007), а саме: розвиток позитивного ставлення; політика і лідерство, спрямовані на надання підтримки; процеси, що відбуваються у школах і класах, мають відбуватися на підтвердженій результатами досліджень практичній діяльності; гнучкі навчальні програми і викладання; залучення громади; змистовна рефлексія та необхідне навчання й ресурси [1].

Нині сім стовпів підтримки ми маємо розглядати в якості містка між існуючими прагматичними підходами та впроваджуваними технологіями інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: за заг. ред. А. А. Колупаєвої – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.

2. International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – № 1. Режим доступу: <http://www.tandfonline.com/toc/tied20/15/1>.

3. Graham L. J., Harwood V. International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – № 1.

4. Graham L. J., Spandagou I. Disability & Society. – 2011. – Vol. 26. – № 2.

5. Warming H. International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15. – № 1.

REFERENCES

1. Fundamentals of inclusive education. Teaching guide. – Kolupaieva A. A. – K.: «А.С.К.», 2012. – 308 p.