

ГЕНЕЗИС ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ІНКЛЮЗИВНОЮ ОСВІТОЮ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ І В УКРАЇНІ

GENESIS AND TRENDS OF DEVELOPMENT OF STATE ADMINISTRATION OF INCLUSIVE EDUCATION OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS IN FOREIGN COUNTRIES AND IN UKRAINE

У статті теоретично узагальнено розвиток системи інклюзивної освіти в Україні. На основі аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел висвітлено шляхи та тенденції розвитку державного управління інклюзивною освітою осіб з особливими потребами у зарубіжних країнах і в Україні.

Ключові слова: державне управління, інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими потребами.

В статье теоретически обобщено развитие системы инклюзивного образования в Украине. На основе анализа, обобщения и систематизации научных источников освещены пути и тенденции развития государ-

ственного управления инклюзивным образованием лиц с особыми потребностями в зарубежных странах и в Украине.

Ключевые слова: государственное управление, инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми потребностями.

The article theoretically generalizes the development of the system of inclusive education in Ukraine. Based on the analysis, generalization and systematization of scientific sources, the ways and tendencies of the development of public administration of inclusive education of persons with special needs in foreign countries and in Ukraine are highlighted.

Key words: public administration, inclusion, inclusive education, children with special needs.

УДК 336.225.2(477)

Федан Я.І.

к. наук з держ. упр., асистент кафедри педагогіки та соціального управління Національний університет «Львівська політехніка»

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Широко досліджують проблему соціальної інтеграції дітей з особливими потребами за кордоном: Ф. Вуд, Д. Вудрон, Г. Гремпп, К. Крофт. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, В. Ляшенко, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загально-освітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Питання інклюзії, інклюзивної освіти та особливості впровадження інновацій в умовах інклюзивного навчання порушують у своїх працях такі вчені як: С. Єфімова, А. Колупаєва, Н. Софій, та ін. Науковими дослідженнями актуальних проблем системи підготовки фахівців у контексті публічного управління та державного адміністрування займаються такі дослідники як Е. Астахова, Я. Болюбаш, В. Грабовський, Д. Карамішев, В. Лунячек, В. Мельников, С. Сergygin та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Різні аспекти генезису навчання осіб з особливими потребами, зокрема в процесі інклюзії представлені у наукових працях вітчизняних і зарубіжних фахівців, але разом з цим дослідження державного управління власне інклюзивною освітою вивчене недостатньо і потребує поглибленого опрацювання в питаннях удосконалення механізмів державного управління, через процеси взаємодії органів влади та освітян для побудови гуманного процесу освіти осіб з особли-

вими потребами в межах інклюзивного навчання на регіональному рівні.

Мета статті. Головна мета цієї роботи полягає в тому, щоб на основі дослідження історії розвитку державного управління інклюзивною освітою закордоном простежити її вплив на процеси здобуття освіти неповносправними дітьми в Україні.

Виклад основного матеріалу. Підходи щодо підтримки дітей з особливими потребами в будь-яку історичну епоху, насамперед, відображають ставлення держави та суспільства до цих людей. Вивчення генезису та тенденцій розвитку в наданні освітніх послуг для дітей з особливими потребами в деяких Західних країнах є важливим, так як сприятиме його практичній реалізації і адаптації до українських умов, що допоможе в удосконаленні системи освіти осіб з особливими потребами.

До індустріальної революції XIX ст. ставлення до дітей з різними порушеннями у розвитку було неоднозначним. З одного боку, діти з психофізичними відхиленнями розглядалися суспільством як неповноцінна меншість, “безневинні немовлята”, з іншого – викликали в останніх містичний страх і сприймалися ними як якісь демонічні істоти. Очевидно, що таке упередження суспільної думки за відношенням до дітей з різними відхиленнями у розвитку зосереджувалася в основному на їхні фізичні чи розумові дефекти, що обумовлювало жорстку позицію неприйняття таких дітей здоровими членами будь-якого суспільства [7].

Незважаючи на кардинальні зміни, що відбувалися в Європі, серед яких реформи дер-

жавного устрою, становлення демократичної ідеології, утвердження нових цінностей, нової протестантської релігії, розвиток наукової думки, в середньовічному законодавстві юридичний статус дітей з особливими потребами не переглядався, а державне управління до дітей, що страждають фізичними і психічними недугами не стало більш гуманним [10].

Починаючи з 18-19 ст. в країнах Європи та США, зважаючи на політичні та соціально-економічні реформи, простежуються якісні зміни в державній політиці, які вплинули на вдосконалення і розширення механізмів державного управління в галузі освіти дітей з особливими потребами [6]. Ухвалені низкою європейських країн закони про надання безкоштовної, загальнообов'язкової початкової освіти стали початком становлення системи спеціальних закладів для навчання цієї категорії дітей. У системі державного управління законодавчо визначалися джерела фінансування та створювалися умови для розробки цілей і методів навчання [4]. Зокрема, в Німеччині, в Лейпцигу у 1778 р. засновано Інститут для глухонімих, а в 1806 р. німецький тифлопедагог А. Цейне у співпраці з французьким педагогом В. Гаюї заснували перший навчальний заклад для сліпих дітей. У 1873 р. з'явився другий навчальний заклад для незрячих в Саксонії, а в наступні десятиліття спеціальні школи для навчання і виховання сліпих і глухонімих дітей з'явилися практично на всій території Німеччини [15].

Одночасно велика увага приділяється питанням навчання сліпих дітей. Безцінний внесок Франції щодо навчання сліпих дітей полягає в тому, що Франція однією з перших країн Європи звернулася до розробки наукових методів навчання сліпих, а також дала світові унікальну систему письма. Пріоритет теоретико-методологічних досліджень в тифлопедагогіці забезпечив Франції можливість відкрити в 18 ст. першу в світі школу для сліпих дітей [1].

У 1779 р. в Австрії, у Відні відкрився Інститут глухонімих, де І. Майемом і Ф. Шторкою на основі мімічного методу широко використовувалася дактильна абетка, а жестова мова служила допоміжним засобом. Їхнім наступником став М. Менус, який доповнив даний метод і навчав глухих усному мовленню. Надалі Ф. Гіль видозмінив чистий усний метод М. Менуса, створивши ряд посібників з навчання глухих дітей усному мовленню, читанню з губ, письму та читанню і розширив коло загальноосвітніх предметів у навчанні глухих дітей [14].

У 1760 р. у Великобританії в Единбурзі священиком Т. Брайвудом відкрита перша невеличка приватна школа для навчання глухих

дітей. Протягом наступного століття кількість приватних навчальних закладів, для глухих росла, але навчалися в них тільки діти дворянського походження, які здобували широке коло гуманітарних знань [9].

У 1865 р. в Лондоні була організована перша школа для хлопчиків з порушеннями опорно-рухового апарату. З 1878 р. в Англії розпочалася цілеспрямована підготовка сурдопедагогів. У 1889 р. органами державного управління створено комісію, яка займалася питаннями шкіл для глухих. У 1893 р. Парламент приймає рішення про обов'язкове навчання глухих, після чого поступово у Великобританії почали відкриватися спеціальні сегрегаційні навчальні заклади для дітей з порушеннями розумового і фізичного розвитку. У 1891 р. Рада шкіл Лондона вирішує відкрити "школи спеціального виховання" для розумово відсталих дітей. Однак правила перебування дітей у спеціальних школах були досить жорсткими, так як термін навчання був довгий, не менше 3 років, і дітям не давалося змоги залишати територію навчального закладу [9].

У США, у 1817 р. Т. Галлоде відкрито перший інститут-школу для глухих. Державою також робилися спроби організувати спеціальне навчання дітей з порушеннями у розвитку в "денних класах" загальноосвітніх навчальних закладів. Так, в 1869 р. в Бостоні були відкриті перші "денні класи" для глухих дітей. У 1878 р. два таких класи для дітей з порушенням у розвитку були організовані в Клівленді [3].

Проте в країнах Європи і США, незважаючи на дані зміни в державному управлінні освітою осіб з особливими потребами не було проведено цілеспрямованої державної реформи в галузі загальної початкової освіти, щодо слабо розумово відсталих, глибоко розумово відсталих, душевнохворих дітей, питання можливості організації їх навчання залишалися поза увагою держави, а лікарями та педагогами до кінця 18 – початку 19 ст. даний процес сприймався скептично. Відтак долею дітей з особливими потребами займалися виключно спеціальні заклади [7].

В більшості країн Європи та Америки домінувала ідея сегрегації, яка обумовлювала розвиток системи сегрегаційних закладів освіти. Державне управління сегрегації дітей з особливими потребами в подальші періоди історії набуває жорстоку і насильницьку форму відправки людей з психофізичними порушеннями в спеціальні заклади освіти, організовані за типом тюрм і стає поштовхом до розробки програм обов'язкової стерилізації людей з патологіями у розвитку як "джерела забруднення генофонду нації" [8].

Посилення ідей гуманізму в світі після Другої світової війни стало однією із передумов щодо створення ООН, яка в 1945 р. виступила ініціатором реалізації рівності прав дітей з особливими потребами в системі освіти і зосередила свою увагу, щодо забезпечення прав дітей з особливими потребами на отримання ними якісної і доступної освіти на державному рівні в різних країнах світу.

Таким чином діяльність ООН, щодо надання рівних можливостей всім людям в здобутті освіти, є тим підґрунтям, котре дало можливість розвивати національні нормативно-правові бази щодо забезпечення розвитку механізмів державного управління інклюзивною освітою осіб з особливими потребами загалом і інклюзивною середньою освітою зокрема [6].

Проте ранні ініціативи, спрямовані на забезпечення освіти для всіх громадян та задоволення потреб людей з особливими потребами носили символічний характер. Так як основне завдання державного управління у цьому часовому періоді полягало в переорієнтації ідеології суспільства за відношенням до людей з особливими потребами з позиції неприйняття їх як “загрози загальної дегенерації” на позицію сприйняття їх як людей, котрі потребують довготривалого лікування та догляду. Згідно з цим положенням, в 1946 р. в країнах Європи отримала широке визнання і розвиток медична модель підходу до роботи з дітьми з особливими потребами. У Європі посилюються інтеграційні процеси, і в 1957 р. Західні країни Європи створюють Європейське економічне співтовариство, що сприяє формуванню єдиних поглядів на проблеми розвитку науки, культури й освіти. Прийнята в 1961 р. Європейська соціальна хартія закріплює “право фізично і розумово непрацездатних осіб на професійну підготовку, відновлення працездатності та соціальну реабілітацію” [8].

Ці законодавчі документи вплинули на вдосконалення механізмів державного управління системою спеціальних освітніх закладів, модернізацію і уточнення класифікації категорій дітей, які потребують спеціальну освіту, зокрема, додавання у список дітей з труднощами в навчанні, емоційними розладами, девіантною поведінкою, соціальною та культурною депривацією. В системі державного управління починають активно функціонувати інститути соціальних працівників, соціальні служби допомоги та консультування батьків дітей з психофізичними порушеннями. Також організуються благодійні, професійні, громадські організації, спілки та асоціації [14].

Однак, беручи до уваги всі позитивні стратегії механізмів державного управління систе-

мою спеціальних освітніх закладів, спеціальні навчальні заклади як і раніше залишалися сегрегаційними, сутність і структура організації яких не в повній мірі відповідали гуманістичним принципам, що є фундаментальною базою прийнятих міжнародних правових документів, а система спеціальної освіти – в цілому дискримінаційною, ізольованою від системи масової освіти.

У зв’язку з цим на межі 1960-1970 рр. в Європі та Америці виникають масові протести людей з особливими потребами, батьків дітей з порушеннями у розвитку, а також членів колегії адвокатів, спрямовані на боротьбу з дискримінацією в державному управлінні освітою цих верств населення. Проведені заходи сприяли закриттю великих інтернатів і психіатричних лікарень для людей, які відстають у розвитку в 1960-1970 рр. у Швеції, а потім у більшості інших країн світу [5].

У США в 60-і роки ХХ ст. державним управлінням ведуться пошуки можливої реалізації ідей спільного навчання дітей. Якщо в Європі ці ідеї підтримуються великою кількістю законодавчих актів, то в США реалізації ідей спільного навчання передують педагогічні пошуки нових шляхів та експерименти. Так, в США М. Рейнольдсом опубліковано програму спеціальної освіти “специфіка не більше, ніж зазвичай”, яка передбачала досягнення більшої участі дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі за цим принципом. У 1970 р. американський вчений І. Дено пропонує подібну концепцію навчання – модель “Каскад”. Під каскадом розуміється система соціально-педагогічних заходів, які дають змогу дитині з особливими потребами найефективніше реалізувати себе в навчальному просторі. В США інтеграційні процеси в державному управлінні освітою були закріплені законодавчо в 1975 р. прийнятим законом № 94-142 “Про освіту дітей-інвалідів”. Цей закон передбачав забезпечення права на безкоштовну освіту дітей з особливими потребами у державних школах за рахунок коштів федерального бюджету, що стало поштовхом для зародження інклюзії. Після законодавчо закріпленої державної підтримки інклюзії, цей процес у суспільстві набув значного поширення, що привело до підвищення стандартів життя людей з особливими потребами, їх здатності інтегруватися в соціум відповідно до своїх можливостей і здібностей, а також їх індивідуальної реалізації як особистості [7].

Всесвітня конференція по освіті осіб з особливими потребами, що пройшла в 1994 р. в Іспанії (м. Саламанка), стала імперативом

для подальшого розвитку державного управління освітою, так як був введений термін “інклюзія” і проголошений принцип інклюзивної освіти [13]. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами є одним з основоположних міжнародних документів. Цінність даного документа полягає в тому, що в ньому містяться принципи державного управління інклюзивного навчання, пропозиції і стратегії просування законодавчих ініціатив у сфері інклюзивної освіти, що передбачає не тільки активне включення та участь дітей з особливими потребами в загальноосвітні школи, але передбачає перебудову системи середньої освіти та навчально-виховного процесу з метою створення умов для реалізації освітніх потреб всіх категорій дітей [10].

Більшість країн світу намагаються реформувати вже існуючу систему, в той час як існує ряд держав, в яких інклюзія розвивається природнім шляхом. Їхній досвід є доцільним для дослідження, адже дає можливість зрозуміти в які сфери і коли має втручатися держава. Природній шлях розвитку інклюзії характерний для тих країн, де діти з особливими потребами, через низький рівень фінансування і розвитку спеціальної освіти, навчаються в загальноосвітніх закладах зі “здоровими” однолітками. В більшості випадків така тенденція в сфері освіти спостерігається в деяких країнах Азії, Африки, Латинської Америки, дрібних острівних державах.

В генезисі розвитку освіти дітей з особливими потребами в Радянському союзі можна побачити тенденції розвитку державного управління інклюзивною освітою, тому що спроби спільного навчання здорових дітей та дітей з особливими потребами відбувалися постійно. Дане питання постійно обговорювалося на різних заходах. Так на II-му Всеросійському з’їзді з питань соціально-правової охорони неповнолітніх у 1924 р. ухвалено резолюцію, в якій вказується на те, що: “...сліпі мають право вступати до звичайних навчальних закладів для зрячих в кожному окремому випадку з дозволу керуючого органу, коли є підстави сподіватися, що вони виконуватимуть основні вимоги, які ставляться до їхніх зрячих товаришів” [15]. Варто зазначити, що незважаючи на розповсюдження спеціальних інтернатних закладів щодо навчання дітей з особливими потребами та розвитку системи спеціальної освіти, зберігається тенденція спільного навчання дітей з психофізичними порушеннями та здорових дітей. Слід зазначити, що від радянських часів в українському суспільстві лишився поганий спадок: громад-

ськість вважала, що про осіб з особливими потребами турбується держава, але держава була не в змозі забезпечити належний рівень соціального захисту. Політика щодо осіб з особливими потребами була переважно пасивною – матеріальна підтримка, державні пенсії, можливість працювати на спеціалізованих підприємствах організацій інвалідів. Особи з обмеженими можливостями були позбавлені доступу до багатьох соціальних благ нарівні зі здоровими людьми. Особи з особливими потребами й досі стикаються зі зневагою, забобонами і страхами, які впродовж історії людства стримували соціальний розвиток цієї категорії членів суспільства та ізолювали їх від нього [16].

Починаючи з 90-х років XX ст., на теренах колишнього Радянського Союзу відбувається перехід від спеціального інтернатного до інтегративного та інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, для якого характерна зміна соціальної установки щодо такої категорії учнів [2].

В Україні, як і в більшості країн пострадянського простору, під впливом ідей демократизації, повільно відбувається перехід від закритої до інклюзивної освіти. Незважаючи на певні зусилля органів державного управління та місцевого самоврядування, в українському суспільстві ще мало змінилося ставлення до осіб з особливими потребами – ідея рівних прав та надання рівних можливостей в отриманні освіти особам з особливими потребами ще не є загально визнаною, так само мало змінилося ставлення до проблем освіти осіб з особливими потребами з боку фахівців – бракує сучасних підходів до забезпечення процесом навчання [2].

У Національній доповіді “Про становище інвалідів в Україні” окреслено основні проблеми осіб з обмеженими можливостями серед яких отримання гідної освіти в рамках інтегрованих форм навчання посідає важливе місце [11; 12]. Слід зазначити, що і тепер зазначена проблема суттєво не вирішилася і продовжує бути актуальною в сфері державного управління. На нашу думку, особливо важливо в державному управлінні розробляти механізми для можливості отримання освіти для дітей з особливими потребами. Освіта є одним з найефективніших шляхів виходу людини з особливими потребами зі стану ізолюваності від суспільства, і саме новітні освітні програми, мають стати об’єктом комплексного державно-управлінського впливу.

Отже, простеживши генезис та тенденції розвитку державного управління інклюзивною освітою осіб з особливими потребами у зару-

біжних країнах і в Україні можна стверджувати, що він відбувається по-різному, з урахуванням соціально-культурних умов і багато в чому залежить від напряму державного управління в країні. Розглянувши становлення такої форми освіти як інклюзія в різних країнах, і простеживши різні шляхи її розвитку, серед яких можна виділити два основних напрями: законодавчий і природній чи вимушена інклюзія. В країнах, які пішли законодавчим шляхом, інклюзивне навчання з'являється поступово завдяки реформуванню державного управління системою освіти. Інколи такі зміни впроваджуються під тиском батьків та захисників прав людей з особливими потребами (Великобританія, США), а інколи з ініціативи уряду (Швеція, Франція, Канада та ін.).

В Україні ці процеси є взаємопоєднані, що пов'язано із перехідним становищем від пострадянського до європейського суспільства, для якого характерним є з одного боку нормативно-правове забезпечення, а з другого – громадські ініціативи, які сприяють розвитку інклюзії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Vitello, S.J., & Mithaug, D.E. (Eds.). *Inclusive Schooling National and International Perspectives* / Vitello, S.J., & Mithaug, D.E. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. – 78 p.
2. Богданов С. Соціальний захист інвалідів. Український та польський досвід / С. Богданов, наук. ред. О. М. Палій. – К. : Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2002. – 93 с.
3. Бондар В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? / В. Бондар, В. Синьов, В. Тищенко // *Рідна школа*. – 2012. – № 8–9. – С. 20–27.
4. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XIX и XX вв. / Вульфсон Б.Л. [Педагогика.] – 2002. – №10. – С. 3–14.
5. Дмитрієва О. А. Інклюзивна освіта в Швеції / О. А. Дмитрієва // *Шкільному психологу. Усе для роботи*. – 2012. – № 8. – С. 12–16.
6. Єгоров Г.С. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко, Б.Ф. Мельниченко [відп. ред. Н.М. Лавриченко.] – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2003. – 186 с.
7. Захарчук М.Є. Аналіз досвіду США в організації інклюзивного навчання дітей загальноосвітньої школи / М.Є. Захарчук. – Тернопіль, "Вектор", 2013.
8. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи / Колупаєва А.А. [Монографія.] – К.: (Саміліт-Книга), 2009. – 270 с.
9. Келлер Т. Кемпхильские общины в Великобритании / Келлер Т. (Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира.) [Хрестоматія.] – СПб., 1997. – 245 с.
10. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии / Малофеев Н.Н. – М.: Издательство (Экзамен), 2003. – 256 с.
11. Про першочергові заходи щодо поліпшення становища осіб з вадами зору [Електронний ресурс]: указ [Президента України від 02.03.2009 р. №113] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/113/2009>
12. Про становище інвалідів в Україні [Національна доповідь] Мінсоцполітики України Київ, 2013р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/category?cat_id=77042
13. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами [Декларація] Міжнародний документ від 10.06.1994 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nmcio.ipro.kubg.edu.ua/?page_id=63
14. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90 рр. – поч. XXI ст.) / Сбруєва А. А. – К., 2005. – 245 с.
15. Федоренко О. У пошуках оптимальних шляхів упровадження інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху: [інклюзивне навчання в зарубіжних країнах] / Оксана Федоренко // *Дефектологія*. – 2013. – № 2. – С. 41–43.
16. Филиппов В.М. Образовательная политика России на современном этапе / В.М. Филиппов. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.phlippov.ru>.