

*Ірина Малишевська
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри корекційної педагогіки та психології
Уманського державного педагогічного університету
Імені Павла Тичини*

РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена загальним тенденціям розвитку національних систем спеціальної освіти в другій половині ХХ століття. У новому соціокультурному контексті другої половини ХХ століття, основоположними характеристиками якого були економічне зростання і ліберально-демократичні зміни, пильна увага з боку різних держав і урядів приділялася проблемам освіти дітей з особливими потребами. В цей період відбувається удосконалення законодавчих основ спеціальної освіти, диференціація типів шкіл і видів навчання. Необхідно відмітити, що в ранніх ініціативах, спрямованих на забезпечення освіти для всіх, задоволення спеціальних (особливих) потреб розглядалося як символічний принцип.

Сьогодні світової освітньої практики відзначається заміною терміну «інтеграція» поняттям «інклюзія», тобто переходом від системи, яка передбачає адаптацію дитини до вимог освіти, до адаптації самої системи до потреб дитини. Визнання пріоритету потреб, а не факту існування певних порушень у дітей з особливими освітніми потребами, закладають підвалини нової, інклюзивної парадигми сучасної освіти.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, нормалізація, мейнстрімінг, інтеграція, інклюзія, інклюзивна парадигма.

РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ ВЕКА

Статья посвящена общим тенденциям развития национальных систем специального образования во второй половине ХХ века. В новом

социокультурном контексте второй половины XX века, основополагающими характеристиками которого были экономический рост и либерально-демократические изменения, пристальное внимание со стороны различных государств и правительств уделялось проблемам обучения детей с особыми образовательными потребностями. В этот период происходит усовершенствование законодательных основ специального образования, дифференциация типов школ и видов обучения. Необходимо отметить, что в ранних государственных инициативах, направленных на обеспечение образования для всех, удовлетворение специальных (особых) потребностей рассматривалось как символический принцип.

Отличительной чертой современного этапа развития мировой образовательной практики есть замена термина «интеграция» понятием «инклюзия», то есть переходом от системы, которая предусматривает адаптацию ребенка к требованиям образования, к адаптации самой системы к потребностям ребенка. Признание приоритета потребностей, а не факта существования определенных нарушений у детей с особыми образовательными потребностями, закладывает основы новой инклюзивной парадигмы современного образования.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, нормализация, мейнстриминг, интеграция, инклюзия, инклюзивное образование.

THE DEVELOPMENT OF NATIONAL SYSTEMS OF SPECIAL EDUCATION IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY

The article is devoted to the general trends of national systems of special education in the second half of the XX century.

This period is characterized by the economic growth as well as liberal and democratic changes in the society. The education of children with special needs was in the focus of attention of different countries and their governments. The attitude to his social group of people has been changed. They are treated now as full members of the society enjoying equal rights with other citizens. This period is marked by the improvement of the legal framework of special education, differentiation of types of

schools and types of training. Though the idea of the early initiatives was providing education for all, meeting special needs was considered to be a symbolic principle.

Giving priority to children's needs rather than to their disorders made it possible to lay the foundations of inclusive education. It involves adapting the education system to child's needs. Hence, the inclusive form of education for children with special educational needs was introduced. The problem of formation and development of inclusive education is currently topical in Ukraine.

Key words: children with special educational needs, normalization, mainstreaming, integration, inclusion, inclusive education.

Постановка проблеми. За останнє десятиріччя освітня політика більшості європейських країн стосовно дітей з особливими освітніми потребами зазнала суттєвих змін. Ставлення до цієї соціальної групи осіб, як до пацієнтів, якими необхідно лише опікуватися, і які не можуть долучатися до активного освітнього соціуму, змінилася на ставлення до них, як до повноправних членів суспільства, що мають рівні права з іншими громадянами.

Зміна акцентів у трактуванні освітньої концепції «Освіта для всіх» призводить до необхідності забезпечення комплексного підходу у створенні умов, які б сприяли реалізації рівного права на освіту дітей з особливими освітніми потребами. Для цього потрібно здолати існуючі бар'єри невлаштованого соціуму, удосконалити законодавство і посилити контроль за його дотриманням, змінити у ряді випадків ставлення суспільства до освітніх проблем дітей з психофізичними порушеннями. Крім того, політика держави у цій сфері має базуватися на вже існуючих тенденціях світових інноваційних підходах до освіти дітей з особливими освітніми потребами та кращому практичному досвіді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти розвитку національних систем спеціальної освіти в другій половині ХХ століття розглянуто у наукових працях А. Батової [1], В. Вольфенсбергера [13], І. Дено [6], А. Зотової [2], А. Колупаєвої [3], Е. Леонгард [4], Б. Нер'є [9], М. Рейнольдса [12], Т. Черняєвої [5] та інших. Їхні наукові розвідки доводять, що

загальноосвітні тенденції у галузі соціальної політики кінця ХХ століття створили умови для розробки концептуальних положень, що гарантують рівні права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами.

Мета. Стаття присвячена теоретичному аналізу загальних тенденцій розвитку національних систем спеціальної освіти в другій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. У новому соціокультурному контексті другої половини ХХ століття, основоположними характеристиками якого були економічне зростання і ліберально-демократичні зміни, пильна увага з боку різних держав і урядів приділялася проблемам освіти дітей з особливими потребами. Загальними тенденціями розвитку національних систем спеціальної освіти в цей період можна вважати удосконалення законодавчих основ спеціальної освіти і диференціацію типів шкіл і видів навчання. У цьому зв'язку необхідно відмітити, що в ранніх ініціативах, спрямованих на забезпечення освіти для всіх, задоволення спеціальних (особливих) потреб розглядалося як символічний принцип.

Так, у 60-х роках ХХ століття у наукових колах набуває популярності ідея нормалізації умов життя осіб з особливими потребами, започаткована Б. Нер'є (B. Nerje) [9]. Термінологічно нормалізація передбачає співвіднесеність до певної норми, загальноприйнятої соціальної моделі [13]. Згодом почала розвиватися концепція нормалізації, піднесена до рівня державної реформи (В. Вольфенсбергер (W. Wolfensberger)). Нормалізація – це концепція розвитку суспільства у напрямку до максимальної соціалізації осіб з особливостями психофізичного розвитку, яка передбачає визнання таких людей нормальними членами суспільства.

В. Вольфенсбергер вводить поняття «валоризація соціальної ролі» [13], щоб підкреслити право усіх людей оцінювати людей однаково, тобто він заявляє про нормалізацію людей через виявлення, формування і підтримку нормативних умінь і навичок. Такий підхід до тлумачення нормалізації критикував Б. Нер'є. Він вважав його помилковим, оскільки нормалізація не є синонімом нормальності і не означає, що усі люди повинні бути нормалізовані. Нормалізація, за Б. Нер'є, означає прийняття суспільством людини-особистості,

підкреслюючи першочергове значення моделі нормалізації для суспільства [10].

Засадничим принципом нормалізації є положення про права людей з обмеженими можливостями на отримання освіти, роботи, а також умов життя, наближених до нормальних. Загальними положеннями даної концепції є:

- дитина з обмеженими можливостями має однакові для усіх дітей потреби, головна з них – потреба в любові і оточенні, яке стимулюватиме її розвиток;

- дитина з особливостями розвитку є, передусім, дитиною, і вона повинна жити в максимально наближених до нормальних умовах;

- найкращим місцем для дитини є рідний дім, і обов'язок уряду – сприяти тому, щоб діти з особливими потребами виховувались у сім'ях;

- навчатися можуть усі діти, і кожній дитині, якими б не були важким порушення у її розвитку, повинна бути надана можливість отримати освіту.

Важливим концептуальним аспектом нормалізації стає розуміння і прийняття того, що усі люди народжуються з подібними потребами, і одна з найголовніших – це потреба бути як усі. Якщо внаслідок різних причин людина не спроможна цю потребу реалізувати, суспільство зобов'язане надати усі необхідні засоби для її максимального задоволення. Отже, технології допомоги, підтримки, супроводу (медичного, соціального, психолого-педагогічного) відкривають різні шляхи до соціальної нормативності, яка дозволяє особистості бути «як усі».

Концепція нормалізація була прийнята й удосконалена у США, Канаді та інших країнах. Вона визначила загальну політику відносно дітей з особливими освітніми потребами на наступні 15–20 років.

У 70-ті роки минулого століття було окреслено декілька напрямків освіти дітей з особливими потребами: розширення доступу до освіти дітей не залежно від стану їхнього здоров'я (*widening participation*), мейнстрімінг (*mainstreaming*), інтеграція (*integration*) та інклюзія (*inclusion*). Усі ці напрямки передбачають інтеграційні процеси в освіті, втім вони не є тотожними та їх використання у якості синонімів є неприпустимим.

Перший з означених напрямків передбачає десеґрегацію спеціальних

навчальних установ з подальшим переведенням дітей з особливими освітніми потребами у масові дошкільні заклади і школи.

Мейнстрімінг передбачає, що діти з ООП знаходяться в системі спеціальної освіти, однак регулярно взаємодіють зі своїми однолітками у позашкільній діяльності [3]. Це забезпечує можливість розширення соціальних контактів і формування у дітей соціальних навичок.

Початок розвитку мейнстрімінгу відносять до 60-х років ХХ ст., коли американським науковцем М. Рейнольдсом (M. Reynolds) була опублікована програма спеціальної освіти, яка передбачала досягнення максимальної участі дітей з особливими освітніми потребами в загальному освітньому потоці. У 1962 році він запропонував [12], а потім І. Дено (E. Deno) удосконалив [6] поняття каскаду сервісів. Цей каскад, або континуум, представляє модель для конструювання послуг по задоволенню потреб окремих учнів і ранжується від навчання при лікарні і домашнього навчання до спецшкіл, спецкласів і, нарешті, звичайних класів масової школи. Отже, під каскадом вони розуміли систему соціально-психологічних заходів, які дозволяють дитині з ООП якнайефективніше взаємодіяти у загальному потоці (*mainstream*). Як результат, з'являється поняття «мейнстрімінг».

Мейнстрімінг (від англ. *mainstream* – основний потік, тобто вирівнювання) – це форма навчання, за якою дитина з особливими освітніми потребами переважно перебуває в групі з іншими і лише деякий час – окремо у спеціально пристосованому середовищі [3, с. 17]. Вважається, що за такої форми вона буде нарівні з усіма.

Аналізуючи особливості розвитку освітнього мейнстрімінгу, можна простежити різні підходи у трактуванні цього поняття. Так, у різних дослідженнях мейнстрімінг визначається: як «системна ініціатива», спрямована на захист дітей з ООП від зайвих обмежень [11]; як «освітня методика» [7]; «практика інтеграції» дітей з ООП в загальноосвітні класи [8]; або взагалі ототожнюється з поняттям «нормалізація» [5]. Проте усі ці різні підходи пропагують спільну ідею про те, що даний напрямок є окремим етапом у становленні і розвитку інклюзивної освіти. Крім того, мейнстрімінг є досить

потужним засобом соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, сприяє розвитку у них соціальної компетентності, незалежності, впевненості.

Поряд з позитивними аспектами мейнстрімінгу варто зазначити і недоліки даної форми інтеграції. Тут можна виокремити як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. До об'єктивних необхідно віднести:

- часові межі заходу, в рамках якого відбувається «вирівнювання»;
- значні зусилля і тривалий час адаптації дитини з ООП до умов освіти;
- відсутність системи дефектологічної і психолого-педагогічної підтримки дітей з ООП в умовах загальноосвітніх навчальних закладів;
- формальність у ході підготовки і організації такої форми навчання;
- непристосованість навчального середовища.

Суб'єктивним чинником є, передусім, те, що дитина з особливими освітніми потребами, залучена у такий спосіб до навчального процесу, залишається, по-суті, незмінною, не підготовленою в плані пізнавального, особистісного і емоційного розвитку до навчання у масових навчальних закладах. Крім того, зазначені вище фактори спровокували сильне протистояння зі сторони батьків дітей з ООП.

Загальноосвітні тенденції у галузі соціальної політики кінця ХХ ст. створили умови для розробки концептуальних положень, що гарантують рівні права у засвоєнні дітьми з особливими освітніми потребами різних рівнів освітнього стандарту. Сьогодні у освітній практиці вживаються терміни «інтеграція» та «інклюзія». На тлі загальної термінологічної експансії англійської мови ці поняття використовуються у різному, часом навіть у досить суперечливому, контексті.

Термін «інтеграція» та «інклюзія» увійшли до світової педагогічної науки і практики порівняно не так давно. Упродовж останніх десятиріч наріжні проблеми, пов'язані з навчанням осіб з особливими освітніми проблемами та інвалідністю, є предметом дискусій сучасних зарубіжних і вітчизняних учених. Зарубіжна педагогіка розглядає інтеграцію як можливість спільного життя і навчання звичайних дітей і дітей з ООП при підтримці і супроводі цього процесу засобами економічного, організаційного, дидактичного і методичного характеру.

Е. Леонгард визначає інтеграцію як «вільний, без комплексів, природний стан і поведінку дітей, які знають про свої проблеми» [4, с. 106].

Інтеграція – це «адекватна (та, що не викликає протидію ні з боку суб'єкта, ні з боку середовища) взаємодія суб'єкта, адаптація якого порушена, ... і соціального середовища (в першу чергу його соціального оточення – здорових однолітків), результатом якої є ліквідація соціальної дизадаптації» [1, с. 59].

Проте, введення інтеграційних освітніх інновацій, як засвідчує практика, виявило низку проблем, пов'язаних, у першу чергу, з неготовністю педагогічного персоналу загальноосвітніх закладів забезпечити необхідні адекватні умови як для навчання дітей з ООП, так і їх спілкування із здоровими однолітками. Отже, спроби адаптувати дитину з особливими освітніми потребами до освітнього середовища завжди будуть приречені на фіаско до тих пір, доки у свідомості кожної людини, і, передусім, кожного педагога не зникнуть прихована ворожість і байдужість у ставленні до таких дітей, доки серце і розум не відкриються їм на зустріч.

Як зауважує А. Зотова, при спробі соціально-освітньої інтеграції в середовище звичайних дітей є великий ризик появи невирішуваних проблем: відсутність навичок спілкування у даному середовищі; несформованість потреби у такому спілкуванні; неадекватна самооцінка; негативне сприйняття оточуючих людей; гіпертрофований егоцентризм; схильність до соціального утриманства [2, с. 22]. Крім того, іноді здорова дитина може перетворити однолітка-інваліда в об'єкт жалості і гіпертрофованої опіки, здійснюючи власну персоналізацію за рахунок деперсоналізації партнера. Невдало реалізований процес інтеграції може стати причиною появ у дитини з ООП психічних розладів, різних форм девіантної поведінки, наркоманії, алкоголізму. Вище поданий аналіз засвідчує, що інтеграція, в силу суб'єктивних і об'єктивних чинників, не є оптимальною для дітей з особливими освітніми проблемами та інвалідністю.

Висновки і перспективи. Загальноосвітні тенденції в галузі соціальної політики кінця ХХ – початку ХХІ століть надають нового, соціально-педагогічного забарвлення процесу інтеграції в освітній практиці, що призводить до появи концептуально нових положень, які створюють умови для забезпечення

справжньої рівності у засвоєнні дітьми з особливими освітніми потребами різних рівнів освітнього стандарту. Сьогодення світової освітньої практики відзначається заміною терміну «інтеграція» поняттям «інклюзія», тобто переходом від системи, що передбачає адаптацію дитини до вимог освіти, до адаптації самої системи до потреб дитини. Визнання пріоритету потреб, а не факту існування певних порушень у дітей з особливими освітніми потребами, закладають підвалини нової, інклюзивної, парадигми сучасної освіти.

У світлі вище зазначеного, зростає потреба вітчизняної спеціальної освіти у необхідності провадження інклюзивної форми освіти для дітей з особливими освітніми потребами, що робить актуальними питання вивчення розвитку інклюзивного навчання в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батова А. В. Социально-педагогические условия интеграции детей-инвалидов в социальную среду : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Батова Анастасия Вениаминовна. – Москва, 2001. – 211 с. – Бібліогр. : с. 154–172.
2. Зотова А. М. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации / А. М. Зотова // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 21–25.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
4. Леонгард Э. И. Неслышащие дети в мире слышащих / Э. И. Леонгард // Особый ребенок: исследования и опыт помощи : материалы семинара «Организация службы социально-психологической помощи детям с острой школьной дезадаптацией и их семьям», Москва, 4–7 мая 1998 г. / под ред. А. А. Цыганок. – М. : Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. – Вып. 1. – С. 104–108.
5. Черняева Т. И. Социальная реабилитация «нетипичных» детей [Электронный ресурс] / Т. И. Черняева. – Режим доступа : ecsoman.hse.ru/data/718/928/1219/85-Chernyaeva.pdf.

6. Deno E. Special education as developmental capital / E. Deno // *Exceptional Children*. – 1970. – Vol. 54(2). – P. 229–237.
7. Johnson D. Effects of Cooperative and Competitive Learning Experiences on Interpersonal Attraction Between Handicapped and Nonhandicapped Students / D. Johnson, R. Johnson // *The Journal of Social Psychology*. – 1982. – Vol. 116(2) – P. 211–219.
8. Kearns D. T. Winning the brain race: A bold plan to make our schools competitive / D. T. Kearns, D. P. Doyle. – San Francisco : The Institute for Contemporary Studies, 1988. – 269 p.
9. Nirje B. The Normalization principle and its human management implications / B. Nirje // *The international social role valorization journal*. – 1994. – Vol. 1(2). – P. 19–23.
10. Oliver M. Disabled people and social policy: from Exclusion to Inclusion / M. Oliver, C. Barnes. – L. : Longman, 1994. – 187 p.
11. Paul J. L. Mainstreaming Emotionally Disturbed Children / J. L. Paul, A. P. Turnbull, W. M. Cruickshank. – Syracuse, N.Y. : Syracuse University Press, 1977. – 294 p.
12. Reynolds M. A framework for considering some issues in special education / M. Reynolds // *Exceptional children*. – 1962. – Vol. 28. – P. 367–370. 167
13. The principle of normalization in human services / W. Wolfensberger, B. Nirje, S. Olshansky, R. Perske, Ph. Ross. – Toronto : National Institute on Mental Retardation, 1972. – 258 p.