

comprehensive and reflect the relations between the state and the family in the main spheres of the society. At the same time, it should focus on specific family problems associated with the implementation of its main social functions (reproductive, economic, educational). In connection with this matter clear differentiation of family and social policy in relation to general and specific problems of family, raising legal awareness of families, children and youth about their rights should be given.

Key words: family, moral and ethical values, morals, mentality, family culture, factor, parents, education.

УДК 376.2

К. В. Польшун

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

ІНТЕГРАЦІЯ ТА ІНКЛЮЗІЯ: РІЗНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ОДНІЄЇ ПРОБЛЕМИ

У статті обґрунтовано необхідність уточнення понять «інтеграція» та «інклюзія» з огляду на їхню складність та неоднозначність. Визначено сутність згаданих понять. Показано, що вони мають як спільні, так і відмінні риси. Розглянуто різні позиції науковців щодо визначення співвідношення окреслених понять. Виокремлено три основних підходи до розв'язання означеної проблеми. З'ясовано, що інклюзію розглядають як більш широкий процес інтеграції, як етап у розвитку освіти, як частковий випадок інтеграції. Наведено аргументи щодо неправомірності ототожнення досліджуваних понять.

Ключові слова: інтеграція, інклюзія, поняття, особа з обмеженими можливостями, навчальний процес.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні питанню здобуття освіти особами з особливими потребами приділяється все більше уваги. Найпоширенішою є ідея залучення людей з обмеженими можливостями до колективу здорових ровесників. Реалізації цієї ідеї відповідає два явища – інтеграція та інклюзія. У межах аналізу понятійного апарату у сфері інклюзивної освіти питання щодо співвідношення термінів «інтеграція» та «інклюзія» є, з нашого погляду, одним із найбільш складних та дискусійних. Воно потребує серйозного опрацювання, адже розмитість термінологічних визначень, неправомірне ототожнення понять може призвести до приписування певному поняттю ознак, не характерних для нього, ігнорування особливих відмінностей того чи того поняття тощо. Натомість упорядкована термінологія надає результатам дослідження однозначності та логічної стрункості, посилює доказовість висновків.

Аналіз актуальних досліджень свідчить, що одні науковці вважають поняття інклюзії ширшим за поняття інтеграції (В. Дюков, Е. Леонгард), другі говорять про наявність у них як спільних, так і відмінних рис (Є. Ковальов, А. Колупаєва, Є. Ярська-Смірнова), треті стверджують, що інклюзія – це частковий випадок інтеграції (І. Хафізулліна, Л. Кобріна), четверті – використовують досліджувані поняття як взаємозамінні (Г. Петрова, Д. Тітов).

Найбільш загальноновживаним є визначення освітньої інтеграції як процесу та результату створення можливості для учнів з порушенням здоров'я навчатися у звичайних загальноосвітніх закладах [3, 23]. Навчання таких дітей ґрунтується на опануванні програми масової або спеціальної школи з наданням усталених освітніх послуг. За умов інтеграції можливе колективне навчання «особливих» дітей у спеціальних класах, окремо від їхніх ровесників без порушень здоров'я. Загалом таке розуміння інтеграції є спільним для всіх подальших міркувань, які в багатьох інших аспектах значною мірою відрізняються одне від одного.

Підкреслимо той факт, що в науково-педагогічній літературі можна знайти визначення понять «інтеграція» та «інклюзія», спроби порівняти ці два явища за певними критеріями, однак питання щодо співвідношення обсягів цих понять залишається відкритим. До того ж розмаїття думок означеної проблеми потребує докладного розгляду та систематизації. Відповідно, **мета статті** полягає у здійсненні аналізу різних позицій науковців щодо усвідомлення сутності й співвідношення понять «інтеграція» та «інклюзія», визначенні найбільш раціональних та обґрунтованих міркувань.

Виклад основного матеріалу. В основу одного з підходів до розв'язання поставленого питання покладено розуміння освітньої інтеграції як надання кожному учневі права вибору місця, способу й мови навчання [6, 7]. Щоправда, визнання права не обов'язково передбачає можливість ним скористатися. Відповідно, зрозумілим стає висновок колективу авторів Е. Леонгарда, Н. Краснової, Н. Пірожник та М. Пруднікової, що інтеграція, забезпечуючи здійснення політики рівних можливостей, є умовою успішної реалізації інклюзії у сфері освіти [4, 141]. Тоді освітню інклюзію можна розглядати як більш широкий процес інтеграції, що передбачає підвищення рівня доступності освіти для всіх громадян шляхом створення в навчальних закладах загального типу належних умов для задоволення різноманітних освітніх потреб усіх учнів. Отже, поняття інклюзії включає в себе поняття інтеграції.

Іншу позицію науковців можна обґрунтувати, розглянувши історичний аспект становлення інклюзивної практики. Інтеграцію в цьому випадку розуміють як етап у розвитку освіти.

Перехід від однієї концепції освіти до іншої, безперечно, тісно пов'язаний зі зміною моделей інвалідності. Як зазначають Е. Леонгард, Н. Краснова, Н. Пірожник, М. Пруднікова та А. Чигрина, у межах медичної моделі людина з обмеженими можливостями вважалася хворою, що означало для неї сегрегацію та ізоляцію в спеціальних навчальних закладах. Панування соціальної моделі передбачає забезпечення широкого доступу осіб з особливостями розвитку до мережі освітніх закладів загального типу. Причиною відділення людей із певним порушенням здоров'я в окрему соціальну групу

вважають не наявність того чи іншого відхилення або захворювання, а застарілі суспільні стереотипи та установки, невміння або небажання суспільства сприймати всіх людей як рівних один одному [8, 59; 4, 140].

Деякі дослідники називають ще один перехідний етап між медичною моделлю та соціальною [4, 140]. Це так звана концепція «нормалізації», якій відповідає розвиток таких підходів до освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я, як мейнстримінг та інтеграція.

Є. Ярська-Смірнова стверджує, що мейнстримінг спрямований, передусім, на розширення соціальних контактів між дітьми з порушенням здоров'я та їхніми ровесниками, тому така форма навчання здебільшого передбачає позаурочне спілкування, участь у святкових та культурних програмах навчального закладу. Інтеграція як наступний крок на шляху вдосконалення освітньої практики збільшує можливості взаємодії між дітьми з порушеннями здоров'я та без них, тобто надає змогу всім дітям спільно навчатись. Однак «спільне навчання» за умов інтеграції не виключає перебування дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних класах, що призводить до відокремлення їх від основної маси учнів та певною мірою соціальної ексклюзії [9, 88–89].

Концепція «нормалізації», покладена в основу освітньої інтеграції, за переконанням А. Чигриної, спрямована на виховання дитини з особливостями розвитку в дусі культурних норм, прийнятих у тому суспільстві, у якому вона живе [8, 64–65]. Інакше кажучи, простежується прагнення наблизити дитину до нав'язаних суспільством стереотипних уявлень про відповідність нормі. Інтеграції в дошкільний навчальний заклад, школу та суспільство підлягає лише дитина, що заздалегідь підготована до цього процесу [4, 140]. Цим можна пояснити охоплення інтеграцією не всіх дітей, а лише тих, рівень психофізичного розвитку яких відповідає віку або близький до нього.

Освітня інклюзія, розвиток та становлення якої відбувається в межах соціальної моделі інвалідності, в дусі гуманістичної педагогіки сьогодення визнає цінність кожної дитини, незалежно від особливостей її розвитку. Тому інклюзивна освіта не просто визнає право кожного на навчання в загальноосвітньому навчальному закладі за місцем проживання, а передбачає створення можливостей для реалізації цього права. За умов інклюзії, на відміну від інтеграції, дитина з порушенням здоров'я не повинна бути обов'язково «готовою» до навчання. Як зазначалося вище, вона не співвідноситься з проблемою, розв'язання якої пов'язане з перебуванням у спеціальних навчальних закладах. Навпаки, суспільство породжує проблеми та перешкоди в навчанні такої дитини, створюючи недосконалу систему освіти, що не здатна задовольнити різноманітні потреби всіх учнів на рівні навчальних закладів загального типу. Відтак сама система освіти має змінитися, переглянути свої ціннісні установки, стати більш гнучкою, здатною

до забезпечення в навчанні рівних можливостей усіх людей. Як зазначає Б. Андікян, перехід від інтеграції до інклюзії означає досягнення нового рівня освітнього процесу. Так, діти не лише об'єднані в єдине ціле (від «to integrate» – «об'єднувати в єдине ціле»), а й включені в суспільство, є його частиною («to include» – «містити», «включати») [1, 57].

На думку Є. Ковальова, поняття «інклюзія» та «інтеграція» характеризують різний рівень входження дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітню систему. За умов інклюзії у ставленні до учасників навчального процесу відбувається зміщення акцентів у бік гуманізації та виховної і соціальної спрямованості навчання. Інтеграція, як стверджує науковець, радше є освітньою технологією, а інклюзія – соціокультурною [2, 27–28].

У руслі вищезгаданих міркувань зазначимо, що «інтеграція» передбачає спільне навчання здорових дітей та дітей з особливостями розвитку, при чому останні мають пристосовуватися до незмінних усталених умов навчального закладу. Натомість «інклюзія» означає суттєву реорганізацію освітньої системи з метою задоволення потреб усіх без винятку учнів. А. Колупаєва наголошує: «Не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості» [3, 15]. Зауважимо, що остання думка є доволі поширеною в наукових колах. Отже, зважаючи на наведені аргументи, можна стверджувати, що обсяги понять «інтеграція» та «інклюзія» перетинаються.

Третя позиція дослідників щодо співвідношення понять «інтеграція» та «інклюзія» стосується розуміння інклюзії як часткового випадку інтеграції. Так, М. Малофєєв та Н. Шматко виокремлюють чотири можливих моделі інтеграції: постійну повну інтеграцію, постійну неповну, постійну часткову, тимчасову часткову та епізодичну [5, 71]. Зокрема, повна інтеграція, як форма навчання, рекомендована тим дітям, які за рівнем психофізичного розвитку відповідають віковій нормі і психологічно готові до спільного навчання зі здоровими однолітками. Інклюзію співвідносять саме з повною інтеграцією, про що стверджує І. Хафізулліна [7, 26]. Однак, із нашого погляду, такий підхід дещо обмежений. Словосполучення «повна інтеграція» не розкриває сутності поняття «інклюзія» і тому не відповідає йому. Це радше класифікація моделей інтегрованого навчання за часом спільного перебування дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх здорових однолітків. Проте неправомірним, на нашу думку, є ототожнення інклюзії та інтеграції, нехай навіть «повної».

Висновки. Отже, питання щодо співвідношення понять «інтеграція» та «інклюзія» залишається предметом наукових дискусій. Кожна з позицій має своє раціональне зерно. В основу розбіжностей між ними покладено різне розуміння самого терміна «інтеграція». Деякі науковці ототожнюють

досліджувані поняття, що, на наш погляд, не є доцільним. Кожне з окреслених понять має низку особливостей, не характерних для іншого. Тому найбільш переконливою, на наш погляд, є думка щодо розуміння інтеграції та інклюзії як двох закономірних етапів розвитку освіти, що мають як спільні риси, так і відмінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андикян Б. Д. Инклюзивное образование : особенности и тенденции развития / Б. Д. Андикян // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. – 2012. – № 2. – С. 56–62.
2. Ковалев Е. В. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования / Е. В. Ковалев, М. С. Староверова // Инклюзивное образование. – Выпуск 1. – М. : Центр «Школьная книга», 2010. – С. 26–36.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
4. Леонгард Э. И. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции / Э. И. Леонгард, Н. А. Краснова, Н. Т. Пирожник, М. С. Прудникова // Инклюзивное образование. – Выпуск 1. – М. : Центр «Школьная книга», 2010. – С. 139–149.
5. Малофеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–78.
6. Назарова Н. М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции / Н. М. Назарова // Инклюзивное образование : методология, практика, технологии : материалы Международ. научн.-практ. конф. (20–22 июня 2011 г.). – М., 2011. – С. 7–9.
7. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 213 с.
8. Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор социальной интеграции : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Чигрина Анна Яковлевна. – Нижний Новгород, 2011. – 147 с.
9. Ярская-Смирнова Е. Р. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное / Е. Р. Ярская-Смирнова, Э. К. Наберушкина. – Снкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2004. – 316 с.

РЕЗЮМЕ

Польгун Е. В. Интеграция и инклюзия: разные подходы к решению одной проблемы.

В статье обоснована необходимость уточнения понятий «интеграция» и «инклюзия», являющихся сложными и многозначными. Определена сущность указанных понятий. Установлено, что они имеют как общие, так и отличительные черты. Рассмотрены разные мнения ученых об определении соотношения указанных понятий. Выделены три основных подхода к решению очерченной проблемы. Выяснено, что инклюзию рассматривают как более широкий процесс интеграции, как этап в развитии образования, как частный случай интеграции. Приведены аргументы о неправомерности отождествления исследуемых понятий.

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, понятие, личность с ограниченными возможностями, учебный процесс.

SUMMARY

Polgun K. Integration and Inclusion: different approaches to solving one problem.

The article emphasizes the need to clarify the concepts of «integration» and «inclusion» considering their complexity and diversity. The essence of these concepts is defined. It has been found out that the most commonly used is determination of educational integration as a process and result of creating opportunities for students with learning impairments in regular secondary schools. It is shown that the concepts of «integration» and «inclusion» have both common and distinctive features. Different positions of scientists as for determining the correlation of the defined concepts are considered.

Three main approaches to solving the definite problem are separated. It has been shown that the inclusion is seen as a wider process of integration which involves raising the level of access to education for all citizens through the creation of appropriate conditions to meet the diverse educational needs of all students at educational institutions of common type. It has been revealed that another position of scientists is related to understanding the inclusion as a stage in the development of education.

The «integration» is indicated to involve joint training of healthy children and children with special needs, with the latter have to adapt to constant conditions established at the institution, while «inclusion» means a significant reorganization of the educational system to meet the needs of all students without exception.

It has been established that the third position of researchers on correlation between «integration» and «inclusion» refers to understanding inclusion as a particular case of integration. Inclusion is correlated with full integration. Among the arguments over the legitimacy of the identification of the concepts explored is mismatch of the phrase «full integration» to the essence of the concept of «inclusion».

It has been concluded that each of the reviewed scientific positions on the problem of the nature and interrelation of the concepts of «integration» and «inclusion» has its merit. The basis of differences between them is in different understanding of the term «integration». The most convincing opinion is recognized to be the one on understanding of integration and inclusion as two appropriate stages of education with both similarities and differences.

Key words: integration, inclusion, concept, person with disabilities, educational process.

УДК 374.7

С. М. Прийма

Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Б. Хмельницького

МОДЕЛЮВАННЯ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ЯК СИСТЕМИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДИНАМІКИ

У статті розкрито потенціал моделювання динаміки соціокультурних об'єктів і процесів як ефективного способу вивчення соціокультурної реальності на сучасному етапі розвитку людської цивілізації. Показано, що моделювання динаміки соціокультурних явищ дозволяє суттєво поглибити розуміння поведінки такого роду систем у процесі їх проектування і функціонування в умовах становлення й розвитку суспільств знань. Доведено, що відкрита освіта дорослих є системою соціокультурної динаміки «процесуальної» природи. Найбільш ефективною стратегією управління системами соціокультурної динаміки вбачається аттрактивний менеджмент, сутність якого полягає в керуванні метою-аттрактором як способом управління «точками росту» самоорганізації динамічних систем. Моделювання динаміки