

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ: ІНТЕГРАЦІЯ В УКРАЇНСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Віталіна Шеремет

*Лицей № 32 «Європейський» Полтавської міської ради
star-ascella@ukr.net*

Лілія Кононенко

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
liliakononenko8721@gmail.com*

Постановка проблеми. Із активним розвитком інклюзивної освіти в Україні та зростаючій кількості дітей і молоді з особливими освітніми потребами (далі ООП) набуває усе більшої актуальності проблема ефективної психосоціальної реабілітації цільової аудиторії. Інклюзивна освіта визначається як система, що забезпечує якісне освітнє середовище для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей.

Проте, сучасна українська система інклюзивної освіти не завжди гарантує повноцінну психосоціальну реабілітацію осіб з різними нозологіями. Недостатньо розроблені методики та програми психосоціальної підтримки, обмежені фінансові ресурси та недостатнє кадрове забезпечення закладів освіти – ці аспекти створюють перешкоди для повноцінної інтеграції учнів з ООП.

Більш успішним є досвід зарубіжних країн у сфері психосоціальної реабілітації в інклюзивній освіті. У зв'язку з цим, є необхідним визначити, які практики, методи та програми можуть бути успішно адаптовані та впроваджені в український освітній простір. Це передбачає проведення аналізу іноземного досвіду, ідентифікацію його переваг та недоліків, а також реалізацію процесу адаптації та впровадження оптимальних рішень у контексті української освіти.

Аналіз останніх джерел. Теоретичні основи інклюзивної досліджувалися такими зарубіжними вченими, як А. Колупаєва, З. Ленів, Л. Міщик, M. Ainscow, D. Armstrong, F. Armstrong, J. Anjali, T. Booth, H. Brown, G. Bunch, H. Levin, D. Mitchel, L. Jacksoni, J. Crocket, M. Nind, M. Oliver, J. York, B. Persson, H. Pullin, K. Rabren, S. Stubbs, A. Sander, W. Stainback, S. Staiback, D. Pritchard, D. Rogers, M. Winzer, M. Yell, I. Florian, M. Friend.

Метою дослідження є аналіз зарубіжного досвіду психосоціальної реабілітації в інклюзивній освіті задля з'ясування можливостей упровадження успішних практик в український освітній простір.

Виклад основного матеріалу. Інклюзія у соціумі розглядається як процес, спрямований на підвищення активності участі всіх громадян, зокрема й тих, хто має порушення психофізичного розвитку. Ця соціальна концепція ґрунтується на принципах гуманізму та на правах осіб з обмеженими можливостями на отримання якісної та доступної освіти, а також на успішній інтеграції в суспільство. Концепція інклюзивної освіти висловлює переконання у тому, що всі діти є цінними та активними учасниками суспільства. У цьому контексті виникає необхідність у формуванні освітнього середовища, де особи з

обмеженими можливостями відчуватимуть себе частиною спільноти, будуть мобільними й, незважаючи на свої порушення, будуть визнаними в суспільстві [4, с. 206].

У сучасному соціально-педагогічному дискурсі термін «інклюзія» має різноманітні тлумачення. До прикладу, українська педагогиня Л. Міщик розглядає інклюзію як процес активізації участі всіх дітей у соціальному житті та різноманітних програмах [1]. Професорка А. Колупаєва концептуалізує його як інтегровану освітню систему, спрямовану на забезпечення всім учням належного освітнього рівня, а також на повну інтеграцію дітей із високим рівнем обдарованості у різні аспекти шкільної освіти, доступні для всіх інших учнів [2, с. 306]. Вітчизняна науковиця З. Ленів тлумачить інклюзію як філософію прийняття – прийняття людей з інших культур, людей, які по-іншому мислять, людей, які мають особливості фізичного та психічного розвитку [9].

Згідно з висновками Національної асамблеї осіб з інвалідністю України, інклюзія є стратегічною політикою та процесом, спрямованим на гармонійне включення всіх членів суспільства у всі сфери їхньої діяльності. З цієї точки зору, інклюзія розглядається як комплексне явище, що вміщує як суспільний, так і освітній компоненти. Соціальна (або суспільна) інклюзія виникла внаслідок прийняття суспільством нового підходу у соціальній політиці, основою якого є соціальна модель інвалідності. Одними з наслідків цього перетворення є соціальна рівність, що надає можливість всім індивідам, незалежно від їхніх особливостей, активно брати участь у житті суспільства та відчувати свою важливість [9, с. 191].

Нині виділяють такі моделі інклюзивної освіти:

Модель основної (загальної) системи, де більшість дітей з інвалідністю включені до загальної освітньої системи й отримують додаткову підтримку. Ця підтримка передбачає адаптацію шкільної інфраструктури до їхніх потреб, зменшення кількості учнів у класі, наявність асистента вчителя, додаткові заняття та доступ до професійних консультантів. Ця модель спрямована на включення дітей з ООП в освітній процес [9, с. 191].

Модель відкритої спеціальної освіти, де учні без інвалідності навчаються у спеціальних школах, а діти з ООП мають кращі умови для розвитку, ніж у звичайних школах. Ця модель передбачає додаткові заняття, екскурсії, невеликі класи та різноманітні дидактичні посібники, що впливатиме на підвищення освітньої культури.

Модель спільної інтеграції, де спеціальні та загальноосвітні школи існують поряд. Інтеграцію розуміють як зусилля, спрямовані на введення дітей з ООП в загальний освітній простір. У цій моделі функціонують спеціальні та загальноосвітні школи (або спеціальні класи у загальноосвітній школі) поруч, проводяться спільні заходи, поїздки, ігри, спортивні змагання та інтеграція на перервах. У цій системі школи для дітей з ООП та загальноосвітні школи існують разом, але не обов'язково зливаються в одне [9, с. 191].

Академічні дослідження у галузі інклюзивної освіти за межами України висвітлюють контекст соціальних і правових трансформацій, що відбулися у

сфері освітньої політики країн, де інтеграція дітей з ООП стала вже давно успішною й стійкою практикою. Головним аспектом інклюзивної освіти є формування нових соціальних норм та культури поваги до різниці між індивідами, припинення дискримінації і проведення ліберально-демократичних реформ. Слід також зауважити, що перехід від диференціації спеціальної освіти до інклюзії відбувається у країнах Західної Європи в період економічного піднесення, що забезпечило не лише політичну, а й фінансову можливість зміни моделі інтеграції навчання на інклюзивну [10, с. 271].

У науковому дискурсі закордонних дослідників розрізняють три основні моделі інклюзивної освіти, а саме: консервативна, ліберальна та соціал-демократична, які характерні для певних розвинених країн.

У країнах Італії, Німеччини, Австрії, Бельгії та Франції, консервативний устрій проявляється через високий рівень соціальної стратифікації та диференціації за рівнем соціального статусу й прибутку. В цих національних системах, інклюзивна освіта реалізується в рамках загальної освіти, проте, на думку науковців, відсутність адекватних інтеграційних механізмів ускладнює доступ осіб з особливими потребами до освітніх можливостей [10, с. 271].

Соціал-демократичні режими, притаманні Данії та Фінляндії, ефективно розв'язують множини проблем, що виникають у контексті «сімейної сфери», таких як догляд за особами похилого віку та дітьми. У цих державах забезпечується успішне впровадження інклюзивної освіти для всіх дітей з ООП.

У Бельгії, Болгарії, Данії та Швеції навчання та виховання дітей з ООП здійснюється професійними фахівцями в межах спеціалізованої освітньої системи.

Однією з визначальних тенденцій у сфері зарубіжної освіти є процес децентралізації. Місцеві органи управління освітою у Франції, Німеччині, Португалії, Данії та Фінляндії, мають повноваження керувати процесом навчання дітей з ООП і нести за нього відповідальність. Зокрема, ці місцеві органи уважно вивчають організацію спеціальної підтримки та допомоги для дітей з ООП в закладах ЗСО. Також вони забезпечують вибір педагогів, надають постійну підтримку їхньому професійному зростанню та посилюють взаємодію з батьками дітей цієї категорії. Ці органи дозволяють школам відносну автономію у виборі педагогічних підходів до організації інклюзивної освіти і здійснюють моніторинг та систематичний контроль її ефективності відповідно до цілей національних та міжнародних освітніх систем [10, с. 271].

Великобританія реалізує інклюзивну освіту дітей з ООП на базі практичних рекомендацій, розроблених та опублікованих британськими дослідниками М. Ейнскоу і Т. Бутом у документі під назвою «Індекс інклюзії: розвиток навчання й участі у школі». Цей документ, відомий також як «Кодекс практики», регулює виконання законодавства щодо ООП дітей у школах, освітніх центрах та місцевих управліннях освітою. Відповідно до цих рекомендацій, освітній персонал зобов'язаний дотримуватися встановлених норм і стандартів, що стосуються інклюзивної освіти. Однак, попри широке визнання й популярність серед практиків, цей документ не є офіційно затвердженим [7, с. 56].

Ліберальний режим Великобританії відзначається тим, що соціальне страхування значною мірою залежить від функціонування ринкових механізмів. У цій системі держава спрямовує свою політику переважно на регулювання ринку, а не на пряме забезпечення соціальних потреб населення. Враховуючи високий рівень соціальної диференціації у суспільстві, надання соціальної допомоги має свої обмеження, оскільки збільшення розмірів соціальних виплат може підірвати стимули для активної участі на ринку праці [10, с. 271]. Незважаючи на те, що в більшості держав світу інклюзія у сфері освіти розглядається як пріоритетний напрям реформування загальної освітньої системи, виникають численні перешкоди для її успішної реалізації в шкільній практиці.

Український освітній простір розглядає можливість інтеграції успішних практик Великобританії щодо інклюзивної освіти дітей з ООП. Зокрема, українські заклади освіти та органи влади можуть вивчати підходи Великобританії до формулювання та впровадження практичних рекомендацій щодо інклюзивної освіти. Засвоєння цього досвіду може сприяти вдосконаленню політики у сфері освіти в Україні, а також покращенню практичних підходів до роботи з дітьми з ООП на рівні закладів освіти.

Зарубіжні дослідники ідентифікують три основні характеристики інклюзивної школи: 1. Ефективне та гармонійне співробітництво між педагогами загальної та спеціальної освіти, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу. 2. Створення специфічної атмосфери комфорту, що не лише відповідає відповідному матеріально-технічному рівню, але й базується на готовності всього педагогічного колективу підтримати кожную дитину у школі через позитивний підхід. 3. Наявність міждисциплінарної команди в системі внутрішнього управління інклюзивною освітою, що сприяє ефективному функціонуванню та розвитку інклюзивного середовища [6, с. 14–17]. Передбачено й комплексний інформаційний супровід батьків дітей з ООП. Крім того, «Освітня політика стосовно дітей з ООП» передбачає різноманітні варіанти розв'язання конфліктних і спірних ситуацій із батьками. На наш погляд, наведені рекомендації можуть слугувати орієнтиром для інклюзивних шкіл у різних країнах Європи.

На основі досвіду Швеції, що акцентується в зарубіжних академічних дослідженнях, у фокусі уваги українських фахівців перебуває реабілітація та інтеграція в український освітній простір. Зазначається успішний досвід Швеції щодо децентралізації процесів освіти, що налічує понад 25 років. Ці реформи спрямовані на сприяння соціальній інтеграції дітей з ООП. Децентралізація системи освіти в Швеції призвела до створення структурованої моделі управління, де кожна школа діє відповідно до загальної мети, якою є забезпечення рівних можливостей в отриманні освіти для всіх дітей [11]. Подібна модель, на думку українських науковців, може сприяти більшій доступності освіти для всіх дітей в Україні та забезпечити їм рівні можливості на отримання якісної освіти [8].

Проте у деяких юрисдикціях інтеграція у сфері освіти тільки розпочинає свій розвиток, у зв'язку з багатьма чинниками, які гальмують її поширення. До

прикладу, в Бельгії реалізація інклюзивної освіти дітей з ООП відбувається повільно і стикається з глобальними суперечностями, багато з яких обумовлені глибоко закоріненим жорстким розмежуванням між спеціальною та загальною освітою.

На основі аналізу досвіду Греції можна зазначити, що психосоціальна реабілітація та інтеграція українського освітнього простору стикається з різноманітною проблематикою, подібною до тієї, яка виявлена в Греції. По-перше, відсутність узгодженої освітньої стратегії як у шкільному, так і у загальній освітній системі, сприяє нерівності у доступі до освіти та невпевненості в плануванні процесу інклюзивного навчання. По-друге, недостатній рівень кваліфікації вчителів, які працюють в інклюзивних класах, а також неадекватна матеріально-технічна база та методичне забезпечення закладів освіти, ускладнюють ефективну реалізацію інклюзивних практик.

Зрештою, обмежений час для розробки індивідуальних освітніх програм для дітей із ООП, а також наголошування на виконанні ними загальноосвітніх стандартів, обмежують можливості адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб учнів. Загалом, інклюзивна освіта в Україні орієнтована переважно на асиміляцію учнів у соціальну спільноту та відтворення суспільних норм, замість систематичного оновлення системи освіти на різних рівнях її функціонування. Ці суперечності зумовлені розбіжністю між системами спеціальної та загальної освіти, є типовою для багатьох країн світу [12].

Психосоціальна реабілітація та інтеграція української освітньої системи певною мірою віддзеркалюють досвід Польщі, де принцип інклюзії відображений у включенні дітей з ООП в освітній процес від раннього віку. Впровадження освітніх ініціатив для учнів з ООП в інтегрованих дошкільних установах, школах та інших закладах освіти ґрунтується на рішенні Міністерства національної освіти від 1993 року, що надає можливість отримання освіти особам з ООП у ЗЗСО. Це передбачає створення інтегрованих класів з метою забезпечення умов для соціального розвитку та навчання учнів з ООП на однакових засадах з їх однолітками із нормотиповим розвитком [3, с. 292].

Як бачимо, зарубіжний досвід психосоціальної реабілітації в інклюзивній освіті та його інтеграція в український освітній простір відкриває широкі можливості для покращення системи освіти та розвитку інклюзивної практики в Україні.

Окреслимо, оптимальні рекомендації / рішення для більшої інтеграції світового досвіду психосоціальної реабілітації в український освітній простір:

1. Усвідомлення важливості психосоціальної реабілітації: психосоціальна реабілітація є важливою складовою інклюзивної освіти. Вона допомагає учням з ООП адаптуватися до освітнього середовища, розвивати соціальні навички та досягати успіху.

2. Успішна інклюзивна освіта ґрунтується на індивідуалізованому підході до кожного учня. Це означає врахування його потреб, можливостей та особливостей при плануванні та здійсненні освітнього процесу.

3. Ефективна інклюзивна освіта потребує підтримки вчителів та інших фахівців, які працюють з учнями з різними потребами. Навчання вчителів, розвиток їхніх компетентностей і компетенцій у сфері інклюзивної освіти та психосоціальної реабілітації є ключовими аспектами успішної інтеграції цих практик у вітчизняну освітню систему.

4. Важливою складовою інтеграції зарубіжного досвіду є співпраця з громадським сектором та органами влади. Це дозволить ефективно впроваджувати інноваційні методи та практики, а також забезпечити необхідні ресурси для інклюзивної освіти та психосоціальної реабілітації.

5. Світовий досвід показує, що освітні практики та методи психосоціальної реабілітації постійно розвиваються. Тому важливо постійно вивчати та адаптувати ці практики до потреб української освітньої системи та конкретних груп учнів з ООП.

6. Найважливішою метою інклюзивної освіти є створення середовища, де кожен учень, незалежно від його особливих потреб, може досягати успіху. Це передбачає розбудову культури поваги, толерантності та різноманітності в закладах освіти всіх рівнів.

Висновки та перспективи дослідження. Згідно з результатами аналізу зарубіжного досвіду психосоціальної реабілітації в інклюзивній освіті, було виявлено кілька ключових успішних практик, таких як індивідуалізована підтримка, розвиток спеціальних програм та методик, інклюзивне середовище та підтримка вчителів і батьків. Також слід враховувати особливості української освітньої системи, культурні та інші контекстуальні відмінності при впровадженні зарубіжних практик. Створення більш доступного та ефективного середовища для навчання та розвитку дітей з різними нозологіями. Залучення всіх учасників освітнього процесу: вчителів, батьків, адміністрації шкіл та фахівців із психосоціальної підтримки є ключовим для успішної інтеграції зарубіжних практик.

Загальною перспективою дослідження є підвищення якості та доступності освіти для всіх дітей, зокрема тих, у яких є особливі потреби. Інтеграція зарубіжного досвіду психосоціальної реабілітації в українській освітній простір може сприяти створенню більш інклюзивного, справедливого та розвивального середовища для всіх учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інвалідність та суспільство : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс ; кол.авт. : Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс, С. Ю. Буров, В. О. Азін, Я. В. Грибальський, Ю. М. Найда. Київ, 2012. 216 с. URL: <https://ud.org.ua/images/pdf/Invalidnist ta suspilstvo.pdf> 7
2. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупасової. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.
3. Перфільєва М. Освіта як інститут соціального виховання дітей та молоді з особливими потребами у Польщі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Вип. 52. С. 290–295. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2015_53_45

4. Потапюк Л.М. Соціальна інклюзія у сучасних освітніх закладах. *Витоки педагогічної майстерності* : наук. журнал. Полтава, 2021. Вип. 27. Серія «Педагогічні науки». С. 205–210.
5. Що таке інклюзія і хто її потребує: Зоряна Ленів про інклюзивну освіту в Україні та за кордоном. *Емірати сьогодні*. 2023. URL: <https://ukrdubai.com/articles/296042/scho-take-inklyuziya-i-hto-ii-potrebuye-zoryana-leniv-pro-inklyuzivnu-osvitu-v-ukraini-ta-za-kordonom>
6. Anjali J., Quist C. Building a foundation for EBD research. *Healthcare Design*. 2012. Vol. 12 (3). P. 14–17.
7. Florian L., Pullin D. Defining difference. *Special Education and School Reform in the United States and Britain* / ed. by M. J. McLaughlin, M. Rouse. London and New York : Routledge, 2000. P. 11–37. URL: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/28124/1/58..pdf>
8. Mitchel D. What really works in special and inclusive education. Using evidence-based strategies. 2nd ed. London : Routledge, 2013. 368 p.
9. Pachowicz M. Edukacja integracyjna jako jedna z dróg kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*. 2020. Nr 3–4 (36–37). S. 184–204.
10. Radović Marcović M., Bodroski Spariosu B. Education in Serbia: Inclusive and E-Learning opportunities. *Sebian Journal of Management*. 2010. Vol. 5. No. 2. P. 271–281. URL: https://www.sjm06.com/SJM%20ISSN1452-4864/5_2_2010_November_189-281/5_2_271-281.pdf
11. This is the Swedish National Agency for Education. *Skolverket*. 2024. URL: <https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska>
12. Welcome to the European Agency for Special Needs and Inclusive Education website. *EUROPEAN AGENCY for Special Needs and Inclusive Education*. 2024. URL: <https://www.european-agency.org>

**ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ТА ПАЛІАТИВНОЇ
ДОПОМОГИ ХАРКІВСЬКОГО ОБЛАСНОГО БЛАГОДІЙНОГО ФОНДУ
«СОЦІАЛЬНА СЛУЖБА ДОПОМОГИ» ЛЮДЯМ ЛІТНЬОГО ВІКУ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Вікторія Щербакова

Харківський обласний благодійний фонд «Соціальна служба допомоги»
23shcherbakova@gmail.com

Тетяна Рагозіна

*Харківський обласний благодійний фонд «Соціальна служба допомоги»,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*
hobf.homecare@gmail.com

Валентина Костіна

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
vkostina2014@gmail.com