

Ілляшенко Т.Д.,

кандидатка психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник Українського науково-методичного
Центру практичної психології і соціальної роботи

tamara.dmitryevna@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5954-6177

УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Підтримка та збереження психічного здоров'я учасників освітнього процесу в умовах війни є проблемою, яка виходить далеко за межі психотерапевтичних заходів і торкається збереження якості освіти — суттєвого показника психічного здоров'я як педагогів, так і здобувачів освіти. В умовах війни гостріше виявляються неподолані організаційні і методичні недоліки освітнього процесу, стають жорсткішими вимоги до поєднання ефективності та матеріальних затрат у впровадженні інноваційних технологій.

Тут ми торкнемося сьогоденного стану освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в Україні та можливостей його оптимізації в умовах війни і післявоєнної відбудови.

В останні десятиліття освіта дітей з ООП зазнає радикальних змін у зв'язку із впровадженням інклюзивного навчання. Спроба у нашій країні зробити швидкий перехід від жорсткої сегрегації до повного залучення у єдину освітню систему дітей цієї категорії не могло не призвести до численних проблем, які на час початку війни залишалися не розв'язаними і сьогодні виступають особливо гостро.

Насамперед, потрібно зауважити, що, як показує світовий досвід, інклюзивне навчання дітей з ООП виявилось набагато витратнішим, ніж навчання у спеціальних класах закладів загальної середньої освіти. Навіть у таких економічно потужних країнах, як Канада і США, дискутується фінансування цієї форми навчання [2, с. 283-284; 4, с. 77]. Тому організаційні і методичні пошуки у процесі впровадження інклюзивного навчання у нашій країні концентрувалися навколо двох завдань: по-перше, регламентування інклюзивного освітнього процесу організаційно-фінансовими нормативами, по-друге, розроблення більш-менш закінчених теоретико-методичних підвалин, на які ці нормативи спираються. У процесі розв'язання цих завдань не вдалося уникнути суперечності між ними, що, як побачимо далі, потягло за собою ряд негативних наслідків: з одного боку, теоретико-методичні засади будувались на максималістському дотриманні таких ідеальних засад інклюзивного навчання, як відмова від діагностичних відмінностей між нормою і порушенням розвитком, які сьогодні існують тільки теоретично, а практично реалізуватися поки-що не можуть; з іншого боку, у нормативи

підтримки різних категорій дітей з ООП закладено той мінімум, який може собі дозволити вітчизняна фінансова система [5]. Зауважимо, що ці методичні засади розроблялися у довоєнний період, а в умовах нав'язаної нам війни фінансування інклюзивної освіти неминуче зазнаватиме ще жорсткіших обмежень і не зможе задовольнити реальних освітніх потреб дітей.

Але розглянемо, чи задовольнялися освітні потреби дітей в системі інклюзивного навчання в умовах довоєнних його засад. Досі критична оцінка практики впровадження інклюзивного навчання в Україні здебільшого пов'язувалась із екстраполяцією зарубіжного досвіду у не достатньо підготовлені умови [7; 9]. Справді, умови були не достатньо підготовленими. Тому й екстраполяція як повна відповідність запозичуваного досвіду, не вдалася. Порівняння практики впровадження інклюзивного навчання у зарубіжних країнах, особливо у Канаді та США, досвід яких ми намагаємося наслідувати, показує, що наслідування було вкрай непослідовним.

У названих країнах провадження інклюзивного навчання не форсувалося і починалося з дітей з найлегшими порушеннями розвитку. Зокрема, у США, запровадження інклюзивного навчання починали з дітей з труднощами у навчанні (з показниками IQ близькими до норми), які порівняно легко входили у середовище ровесників у загальноосвітньому класі та у засвоєння відповідної програми [4, с. 75].

Майже в усіх країнах, які практикують інклюзивне навчання, воно виступає як одна з форм здобуття освіти особами з ООП поряд іншими формами: спеціальними школами і спеціальними класами у закладах загальної освіти. Різні форми навчання не є чисто альтернативними, а, насамперед, зумовлені різними можливостями задовольнити освітні потреби дітей. Тому під час діагностичного обстеження дитини батькам надається об'єктивна інформація про різні форми навчання та разом з їхньою участю обирається найприйнятніша.

Як у Канаді і США, так і в інших країнах, у системі спеціальної освіти навчаються діти з важкими і складними психофізичними порушеннями: з порушенням інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю), з важкими порушеннями слуху, зору [4, с. 72-101].

Інклюзивне навчання супроводжується моніторингом успішності дітей з ООП. Здійснюються порівняльні дослідження ефективності різних форм навчання, а також дискутується питання «яким саме дітям та з якими саме особливостями воно (інклюзивне навчання — Т.І.) корисне, і які аспекти середовища стимулюють чи не стимулюють розвиток всіх його учасників» [2, с. 284].

Як неодмінна умова ефективності інклюзивного навчання розглядається здатність і готовність педагога працювати з дітьми з ООП та відповідний фах. Відповідність педагога покладеним на нього професійним обов'язкам жорстко контролюється [4, с. 96].

А тепер порівняємо наші умови впровадження інклюзивного навчання. Почнемо з фахової готовності педагогів працювати в умовах інклюзивного навчання. Здійснене нами опитування педагогів показало вкрай незадовільний його стан. Серед опитаних педагогів було виявлено 20 % таких, що не мали ніякого попереднього досвіду і навіть теоретичної підготовки до роботи з дітьми з ООП в системі інклюзивного навчання. Переважна більшість — понад 70 % обмежувалися теоретичною підготовкою (курси, семінари, читання відповідної літератури), яка була нетривалою і не могла дати необхідні фахові знання і навички. Епізодичне спілкування з дитиною з ООП мали біля 10 % педагогів. І тільки три педагоги з двохсот опитаних мали досвід роботи у спеціальній школі та колишній психолого-медико-педагогічній консультації (ПМПК) і вважали себе готовими до роботи з дітьми названої категорії [3, с. 36-39]. Зрозуміло, що такий стан фахової підготовки педагогів різко відрізняється від зарубіжного і не може забезпечити якісної освіти в умовах інклюзивного навчання.

Не відповідають наслідуваним зразкам і темпи та зваженість включення в інклюзивні умови дітей з порушеннями психофізичного розвитку різної тяжкості. Ми почали включати в інклюзивні умови дітей з ООП не залежно від складності порушень у їхньому розвитку. При цьому, як виявилось, в інклюзивних умовах опинились, насамперед, діти, що не потребують ще не забезпеченого безбар'єрного простору як фізичного доступу до шкільного приміщення та пересування в ньому [9]. Такими є здебільшого діти з порушенням інтелектуального розвитку різного ступеня тяжкості, діти з розладами спектру аутизму — педагогічно найскладніші діти, які потребують різнобічної фахової педагогічної допомоги та не отримують її через відсутність відповідно підготовлених педагогів. Часто в інклюзивних умовах опиняються діти із вкрай складними порушеннями поведінки, що робить проблематичним проведення уроку та порушує право на якісну освіту як інших дітей з ООП, так і тих, що мають нормативний розвиток [3, с. 50-51].

Як темпи впровадження інклюзивного навчання, так і охоплення ним дітей з ООП незалежно від складності психофізичних порушень, зумовлено сприйняттям цієї форми освіти для названої категорії осіб як такої, що йде на зміну спеціальній освіті та рекомендована ратифікованими в Україні міжнародними документами.

Ставлення до інклюзивного навчання як до безумовно пріоритетного та нехтування спеціальним позначилося і на його пропагуванні серед батьків дітей з ООП. Його вибір ніяк не обумовлюється особливостями розвитку дитини, тому й не практикується обговорення з батьками доцільності іншої форми навчання. При цьому залишаються непоміченими неодноразово повторювані, зокрема у Саламанкській декларації, зауваження про пріоритетність інклюзивного навчання осіб з ООП в усіх випадках, коли «немає серйозних причин, які зобов'язують діяти інакше» та доцільність спеціального навчання, якщо «навчання у звичайних класах не здатне

задовольнити освітні чи соціальні потреби будь-якої дитини або якщо це необхідно для благополуччя цієї дитини чи інших дітей [8, п. 8].

На нашу думку, цих зауважень цілком достатньо, щоб різні форми навчання були рівноправними, а вибір тієї чи іншої з них залежав від особливостей розвитку дитини і, відповідно, її освітніх потреб.

Як бачимо, на відміну від країн, досвід яких ми переймаємо, у нашій країні впровадження інклюзивного навчання відзначається такими особливостями, які роблять проблематичною його ефективність. Тому сьогодні потрібно не форсувати широке впровадження цієї форми навчання, а зосередитись на її методичному удосконаленні.

Водночас доцільними є спеціальні класи у закладах загальної середньої освіти. Добре вивірена практикою методика спеціального навчання різних категорій дітей з ООП та менші витрати на функціонування спеціальних класів порівняно з інклюзивними є достатнім обґрунтуванням для ширшого їх практикування у непростий для нашої країни час.

Тимчасом сьогодні на перешкоді функціонуванню спеціальних класів стала несумісність засад їхнього комплектування з тими, які діють в системі інклюзивного навчання.

Протягом принаймні десяти останніх років методичні пошуки торкалися виключно інклюзивного навчання і далеко відійшли від вітчизняних засад особливо в питаннях діагностики розвитку дітей. Проголошена «індивідуальна модель підтримки», заснована на переліку труднощів дитини у різних сферах психічної діяльності, виявилась непридатною для використання у системі спеціальної освіти. Необґрунтовано відкинена вітчизняна психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей як вивчення цілісної структури ієрархічно пов'язаних первинних і похідних від них вторинних порушень, зумовленої ними зони актуального і найближчого розвитку та навчуваності [1; 6], що призвело до зниження якості психолого-педагогічної діагностики в системі освіти дітей з ООП у цілому, а спеціальне й інклюзивне навчання опинились на різних несумісних між собою методологічних і методичних засадах. Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) як єдині установи, які здійснюють психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей з ООП, фактично обслуговують інклюзивне навчання та нездатні забезпечити діагностикою потреби спеціального. Це призвело до того, що комплектування спеціальних класів і шкіл змушене послуговуватись чисто медичною діагностикою, яка має інші компетенції порівняно з психолого-педагогічною і не може задовольнити педагогічну практику.

Отже, у системі освіти дітей з ООП сьогодні назріло чимало питань, які потребують розв'язання, щоб зробити різні її форми рівноправними і взаємно проникними, що є неодмінною умовою їхнього співіснування. Насамперед, необхідне узгодження засад психолого-педагогічної діагностики. Неспроможність її засад бути універсальними не залежно від форми здобуття освіти дитиною з ООП, на наш погляд, є індикатором їхньої хибності. Розв'язанню цієї проблеми сприяло б повернення до незаслужено

знехтуваної вітчизняної психолого-педагогічної діагностики та докладання зусиль до її удосконалення.

Література

1. Выготский Л. С. Умственно-развитие детей в процессе обучения : сборник статей. Москва–Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. 136 с.
2. Зиглер Е., Ходапп Р. Тлумачення розумової відсталості / пер. з англ. О. Г. Карагодіна. Київ : Сфера, 2008. 344 с.
3. З практики впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами / Організаційно-функціональні моделі інклюзивно-ресурсних центрів в умовах децентралізації (з досвіду роботи) / авт. кол. : Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, Т.Д. Каменщук, А.Г. Обухівська, Г.В. Якимчук; за ред. А.Г. Обухівської, Т.Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2022. 102 С.34-57.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
5. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / укладачі: Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А., Набоченко О. О., Данілавичюте Е. А. та ін.. 2021. 200 с.
6. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : дис. ...кандидата психолог. наук : 19.00.08. – спец. психол. Київ, 1998. 185 с.
7. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4 (72). С. 86–93.
8. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість. 7–10 червня 1994 року. Саламанка, Іспанія. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення 26.10.2023).
9. Снісаренко О. І. Стратегія диференціації навчання інклюзивних учнів із затримкою психічного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 10. С. 327–341.