

Інформаційний бюлетень

«МКФ-ДП для створення безбар'єрного освітнього середовища»

Еляна Данілавічюте

канд. пед. наук, ст.наук.співробітник,

завідувачка відділу логопедії

Інституту спеціальної педагогіки і психології

Імені Миколи Ярмаченка НАПН України

‘Inclusion is an overarching culture encompassing diversity, equality, and an overall sense of belonging which significantly changes the perceptions of the people around us.

Diversity is a fact, but INCLUSION is a choice we make every day...’

Symphrose Ochieng

«Інклюзія – це всеосяжна культура, яка охоплює різноманіття, рівність і загальне відчуття належності, що суттєво змінює сприйняття людей навколо нас.

Різнманіття – це факт, але ІНКЛЮЗІЯ – це вибір, який ми робимо щодня...»

Симфроз Оченг

Що таке освітній середовищний підхід?

Нині інклюзивне навчання в Україні – невід’ємна складова єдиної системи освіти, яка проходить етапи становлення в контексті світових тенденцій та з огляду на первинний національний досвід впровадження і вітчизняні реалії. Основоположний принцип полягає у забезпеченні рівного доступу до освітніх послуг для всіх без винятку дітей. Якість таких послуг може бути оцінена через визначення ступеня задоволення особливих освітніх потреб (ООП) дітей, що потребує спеціально організованого простору. Підґрунтям його облаштування виступає ***освітній середовищний підхід (educational environment approach)***, який є результатом багаторічної історії

розвитку педагогічних теорій і практики, що зосереджені на вивченні *своєрідності взаємодії учасників освітнього процесу між собою та з оточенням*. Означений підхід забезпечує гнучкість фізичного, психологічного і соціального середовища [1, 2, 6, 7]. Його роль полягає у створенні умов для *комфортного функціонування* дитини з ООП у дитячому колективі. До таких умов відносяться:

- ❖ архітектурна доступність;
- ❖ сприятлива психоемоційна атмосфера;
- ❖ методичне забезпечення освітнього процесу відповідно до освітніх потреб конкретної дитини;
- ❖ співпраця усіх учасників інклюзивної освіти стосовно конкретної дитини;
- ❖ здійснення необхідних модифікацій середовища для конкретної дитини;
- ❖ постійне підвищення кваліфікації педагогів та різнопрофільних фахівців для удосконалення інклюзивного навчання;
- ❖ готовність дитини з ООП долучитися до функціонування у дитячому колективі.

Ефективність створення зазначених умов своєю чергою залежить від *правильності розуміння і врахування особливих освітніх потреб* дитини [3]. Таким чином, на перший план виступає не *медичний діагноз*, не *своєрідність розвитку особистості* або *специфіка взаємодії із соціумом*, а *вплив пристосувального освітнього середовища* з метою *уможливлення* або *покращення функціонування дитини* у процесі навчання в закладі освіти.



Що таке МКФ?

Упродовж життя будь-якої дитини постійно відбуваються зміни в середовищі, що її оточує. Вони можуть бути пов'язані зі зростанням її компетентності у різних сферах життєдіяльності, ступенем участі у суспільному житті, самостійності й незалежності, а також появою керованих або «стихійних» пристосувань навколишнього середовища до особливих потреб у разі їхньої присутності. Це свідчить про необхідність здійснення аналізу і самого середовища, у якому зростає дитина. Такий аналіз дає змогу оцінити якість життєдіяльності й визначити заходи для подальшого вдосконалення середовища.

Як сучасний інструмент, що дає змогу скласти об'єктивне уявлення на основі обліку *характеристик розвитку* дитини та впливу

на неї *навколишнього середовища*, у багатьох країнах світу використовується **Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності, здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП)¹**, яка походить від Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ) (ВООЗ, 2001) [5].

МКФ-ДП розроблено відповідно до рекомендацій міжнародних конвенцій і декларацій, які проголошують *права дітей*. Основоположний документ, що було створено з акцентом на дітях і підлітках, які мають обмеження життєдіяльності, – **Конвенція ООН 1989 р. про права дитини**. Стаття 23 цього документу наголошує на тому, що *неповноцінна в розумовому або фізичному відношенні дитина має вести повноцінне і гідне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і забезпечують її активну участь в житті суспільства*. Вже перший варіант МКФ було прийнято як одну з **соціальних класифікацій** Організації Об'єднаних Націй, де вона згадується та об'єднується в **Стандартні правила щодо рівноправності можливостей для людей з обмеженнями життєдіяльності²**, що повністю відповідає **соціальній моделі** світогляду.

Інтерес до класифікації і її позитивна оцінка підтверджуються тим, що її схвалено усіма 191 членами Всесвітньої організації охорони здоров'я 22 травня 2001 року під час 54-ї Всесвітньої асамблеї охорони здоров'я.

27 грудня 2017 року **Уряд України затвердив план заходів з**

¹ Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я: діти та підлітки (версія): МКФ-ДП – Женева: ВООЗ, 2007. – 457 с. <https://vinps.vn.ua/wp-content/uploads/2018/08/%D0%9C%D0%9A%D0%A4-%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B8-%D1%96-%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%BA%D0%B8.pdf>

² **Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів**. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН на її 48-й сесії 20 грудня 1993 року (резолюція 48/96). Нью-Йорк, Нью-Йорк, Департамент громадської інформації Об'єднаних Націй, 1994.

впровадження МКФ та МКФ-ДП в Україні, що є першим і дуже важливим кроком на шляху до реформи реабілітації та системи оцінювання функціонування.

Інтеграція фізичних, психічних та соціальних показників, що характеризують стан дитини завдяки включеним до МКФ-ДП аспектам життєдіяльності (*розвиток, участь та середовище*), дає змогу зосередити увагу не на *діагнозі*, а на *функціональних можливостях* організму дитини.

МКФ-ДП є класифікацією «компонентів здоров'я», а не «наслідків захворювання». У ній відображено нейтральну позицію щодо *етіології* порушень стану здоров'я. Основу класифікації складає *демографічний підхід*³ до запобігання обмеження життєдіяльності, тому з її допомогою можуть бути описані *показники здоров'я; показники, що пов'язані зі здоров'ям; стани здоров'я*. Таким чином, МКФ-ДП є універсальним інструментом з точки зору її застосування як для *профілактики* виникнення обмежень функціонування, так і для створення стратегії їхнього усунення. Це означає, що МКФ-ДП може використовуватися *для всіх без винятку дітей і підлітків* віком до 18 років, виступаючи підґрунтям для організації, у тому числі, і *раннього втручання*, що є надзвичайно актуальним для нашої країни.

У чому полягає користь застосування МКФ-ДП в умовах інклюзії?

Використання МКФ-ДП розкриває широкі перспективи для подальшого впровадження *міждисциплінарного підходу* в систему надання

³ Демографічний підхід передбачає врахування емпіричних даних про населення: його склад, фізичне переміщення (міграцію), а також закономірності розвитку.

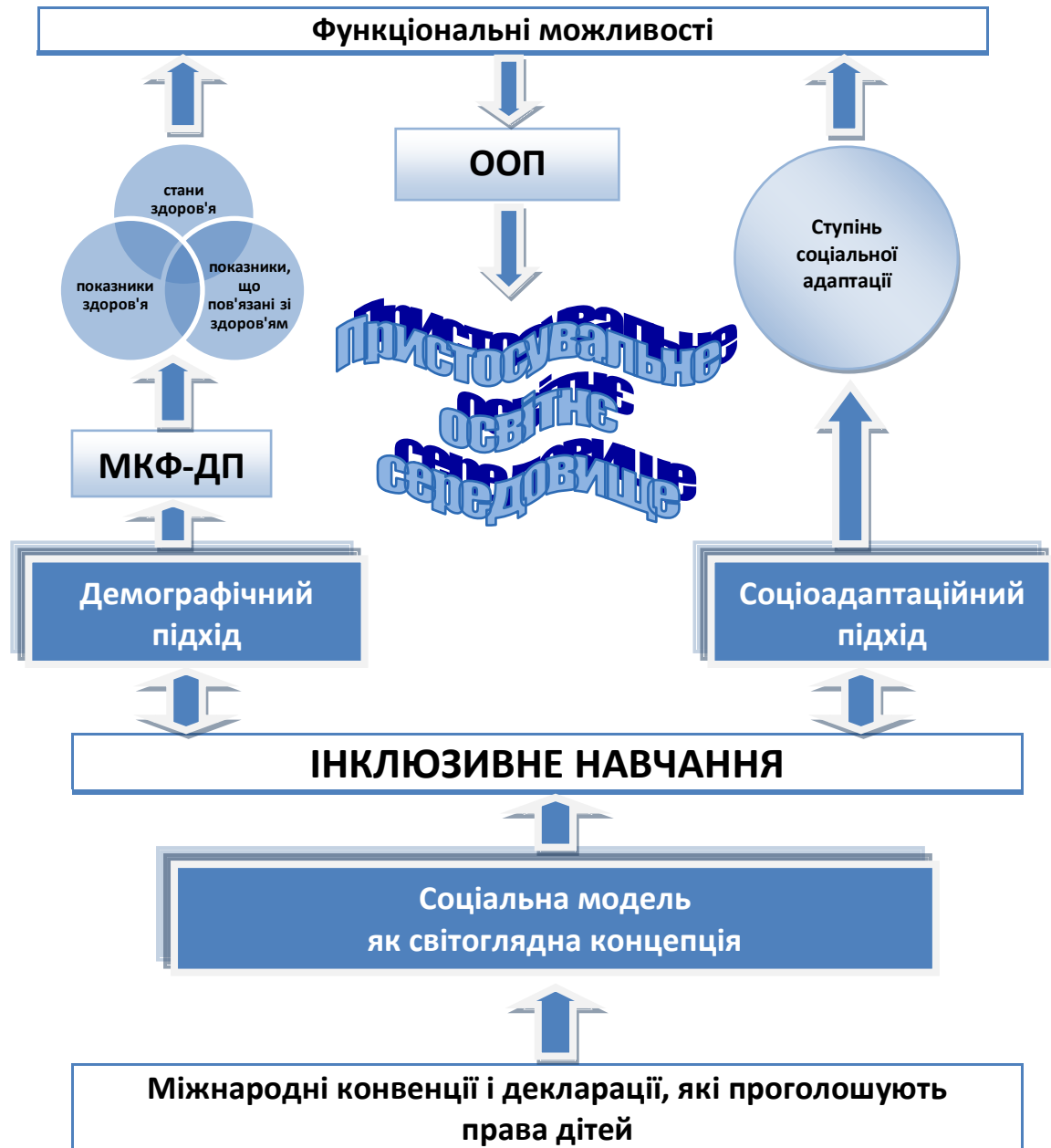
допомоги дітям з ООП у процесі професійної взаємодії різнопрофільних фахівців. Цінним є той факт, що у контексті застосування МКФ-ДП і *освітняни*, і *лікарі*, і *соціальні працівники* стають ініціаторами покращення умов життєдіяльності дитини. **Командний підхід (team approach)** [6] набуває ще більшого значення у контексті *інклюзивної освіти* з використанням показників МКФ-ДП: відбувається чіткіша диференціація послуг кожного фахівця, а водночас набувають конкретики завдання, які потребують участі усіх учасників команди.

Важливо звернути увагу на те, що класифікація *охоплює широкий контекст здоров'я та залишає поза увагою обставини, які не пов'язані зі здоров'ям*. До останніх відносяться ті, що є наслідком впливу соціально-економічних чинників. Наприклад, діти і підлітки можуть бути обмеженими при виконанні завдань у їхньому поточному середовищі через їхню расу/національність, гендер, релігію або інші соціально-економічні характеристики, але це не пов'язано *із обмеженням здоров'я та участі*, на чому наголошується в МКФ. Означені причини обмежень функціонування потребують розгляду з позицій *соціоадаптаційного підходу*⁴. Відтак, у якості індикаторів таких обмежень у цих випадках виступають *показники ступеня соціальної адаптації (дезадаптації)*. Відповідно до класифікаційних ознак [3], ці обмеження життєдіяльності потрапляють до *групи особливостей розвитку внаслідок впливу соціального середовища*. За ознакою наявності обмежень функціонування вони також потребують створення пристосувального освітнього середовища у контексті інклюзії, проте не можуть бути піддані аналізу через МКФ-ДП.

Нижче пропонуємо модель, що розкриває структуру означеного середовища.

⁴ *Соціоадаптаційний підхід* передбачає врахування ступеня динамічної рівноваги організму і соціального середовища (пристосування організму до середовища).

Концептуальна модель використання МКФ-ДП для створення пристосувального (безбар'єрного) освітнього середовища у контексті інклюзивного навчання (Е.Данілавічюте)



Практичне застосування МКФ-ДП в умовах інклюзії слугує для деталізації *особливостей функціонування дитини та опису її обмежень*, а також для зручної організації цієї інформації (див. нижче структуру МКФ-ДП, що представлена як складова організації інклюзивного навчання). Відповідно до потреби визначення *показників здоров'я*, а також *показників, що пов'язані зі здоров'ям і станів здоров'я*, на чому було наголошено вище,

всі відомості класифікації розташовано в двох частинах: *частина 1 – функціонування⁵ та обмеження життєдіяльності⁶* (компоненти: «Організм», «Активність⁷ та Участь»⁸), *частина 2 – контекстуальні фактори⁹* (компоненти: «Фактори навколишнього середовища», «Особистісні фактори»). Кожен з компонентів, що складають зміст обох частин у структурі МКФ-ДП, містить *домени¹⁰*:

- ❖ ***функції і структури організму*** (фізіологічні функції систем організму, включаючи психологічні функції; анатомічні частини організму, такі як органи, кінцівки та їхні компоненти) – компонент «Організм»;
- ❖ ***життєві сфери*** (навчання та застосування знань, загальні завдання та вимоги, комунікація, мобільність, самообслуговування, участь в повсякденному житті, міжособистісні стосунки, основні сфери життя, соціальне та суспільне життя) – компонент «Активність та Участь»;
- ❖ ***зовнішній вплив на функціонування та обмеження життєдіяльності*** (фізичне, соціальне середовище та середовище відносин і установок, в яких діти/підлітки живуть і проводять своє життя) – компонент «Фактори навколишнього середовища»;
- ❖ ***внутрішній вплив на функціонування та обмеження життєдіяльності*** (особливості індивіда, які не є частиною стану здоров'я або станів, пов'язаних зі здоров'ям: стать, вік, спосіб життя, звички, виховання і т.д.) – компонент «Особистісні фактори».

З метою оцінки можливостей функціонування структура класифікації передбачає *кваліфікатори*, які дають змогу визначити код якості функціонування, поданий у додатку, для кожного з доменів. Це означає, що вся зібрана у контексті певного домену інформація співвідноситься з

⁵ *Функціонування* є «парасольковим» (об'єднуючим) терміном для функцій організму, структур організму, активності та участі, який відображає *позитивний аспект* взаємодії особистості й середовища.

⁶ *Обмеження життєдіяльності* є «парасольковим» (об'єднуючим) терміном для порушень, обмежень життєдіяльності та участі, який відображає *негативний аспект* взаємодії особистості й середовища.

⁷ *Діяльність* – це виконання завдання або дії особою.

⁸ *Участь* – це залучення дитини до життєвої ситуації/суспільної діяльності.

⁹ *Контекстуальні фактори* – фактори, які разом складають повний контекст життя особистості.

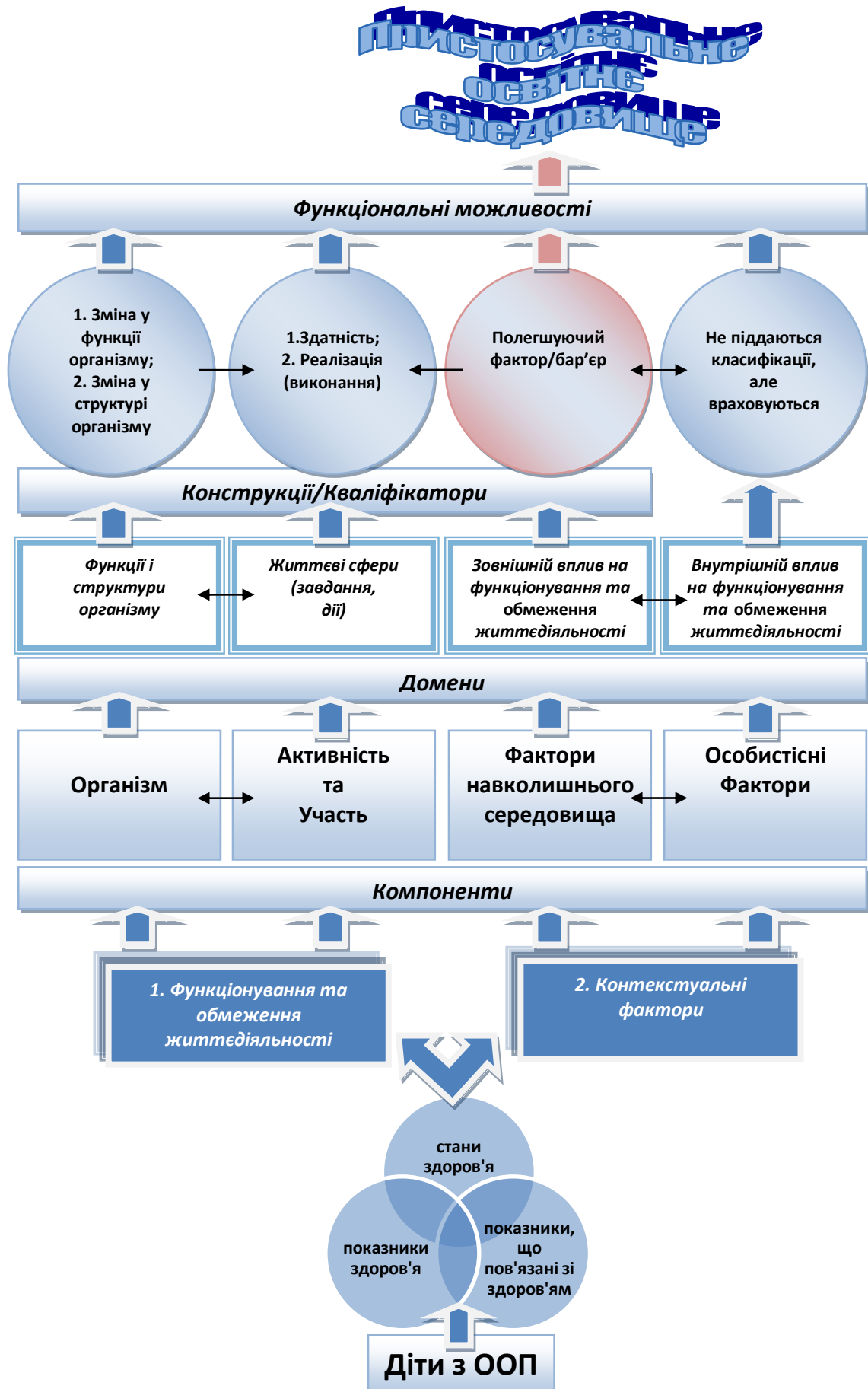
¹⁰ *Домен* – це практичний і значущий набір відповідних фізіологічних функцій, анатомічних структур, дій, завдань або сфер життя.

відповідним кодом (кодується за допомогою певних цифр і літер). У результаті з'являється набір кодів з переліком результатів аналізу кожного домену, який носить назву *конструкції*. Для кожного домену існують свої *кваліфікатори*:

- ❖ домен *функції і структури організму*: **зміна у функції організму (фізіологічна); зміна у структурі організму (анатомічна)**, який конкретизується у вигляді втрати чи відсутності, редукції; додавання або надлишку, відхилень з визначенням ступеня тяжкості, часу виникнення, особливостей перебігу, первинності й вторинності виникнення у структурі цілісного порушення;
- ❖ домен *життєві сфери*: **реалізація** (опис того, що дитина робить у поточному середовищі), **здатності** (опис здатності дитини виконувати завдання або дію);
- ❖ домен *зовнішні впливи на функціонування та обмеження життєдіяльності*: **виявлення бар'єрів (перешкод)** (наприклад, недоступні будинки) або **полегшуючого фактору** (наприклад, ступінь доступності допоміжних пристроїв);
- ❖ домен *внутрішні впливи на функціонування та обмеження життєдіяльності*: відсутні кваліфікатори за причини індивідуального прояву, але вони враховуються.

Розглянемо структуру МКФ-ДП у контексті організації інклюзивного навчання.

Структура МКФ-ДП як складова організації інклюзивного навчання



Для правильної організації пристосувального освітнього середовища особливої актуальності набуває визначення *індивідуальних факторів* (фізичної та матеріальної специфіки середовища, своєрідності безпосереднього контакту з людьми: родиною, знайомими, однолітками та незнайомими) і *соціальних факторів* (організацій та послуг, що пов'язані з робочим середовищем, діяльністю громад, державними установами, комунікацією і транспортними послугами та неформальними соціальними мережами, а також законами, нормативними актами, формальними та неформальними правилами, ставленнями та ідеологіями) навколишнього середовища. Вони можуть виступати у ролі таких, що *полегшують навчання* дитини з ООП, а також таких, що *виступають у якості перешкод* на шляху до опанування знань у навчальному закладі.

Особистісні фактори (стать, раса, вік, спосіб життя, звички, виховання, соціальний досвід, освіта, минулий та поточний досвід, загальна модель поведінки та стиль характеру, індивідуальні психологічні особливості і т.д.), які за причини розмаїття індивідуальних проявів не піддаються класифікації, і відображені в домені внутрішнього впливу, обов'язково враховуються при організації освітнього середовища, що пов'язано з їх важливою позитивною або негативною роллю у функціонуванні та обмеженні життєдіяльності, незважаючи на те, що вони не є частиною стану здоров'я або станів, пов'язаних зі здоров'ям.

Чому концепція типології освітніх труднощів у контексті МКФ-ДП – основа безбар'єрного освітнього середовища?

Оцінювання *функціональних можливостей* організму дитини за допомогою МКФ-ДП дає змогу визначити її **особливі освітні потреби**. Саме вони далі виступають як підґрунтя організації *приспосувального освітньо-розвивального середовища*, облаштування якого має на меті створення всіх необхідних умов для комфортного перебування дитини у закладі освіти, її участі в освітньому процесі, соціальну адаптацію. Такий підхід дає змогу зробити фокусом уваги «*приспосування*», що сприятимуть доланню бар'єрів на шляху до включення дитини з ООП в освітній простір. Ключ для створення таких «*приспосувань*» – **аналіз особливих освітніх потреб**, якому належить провідне місце у представленому алгоритмі організації освітнього середовища:



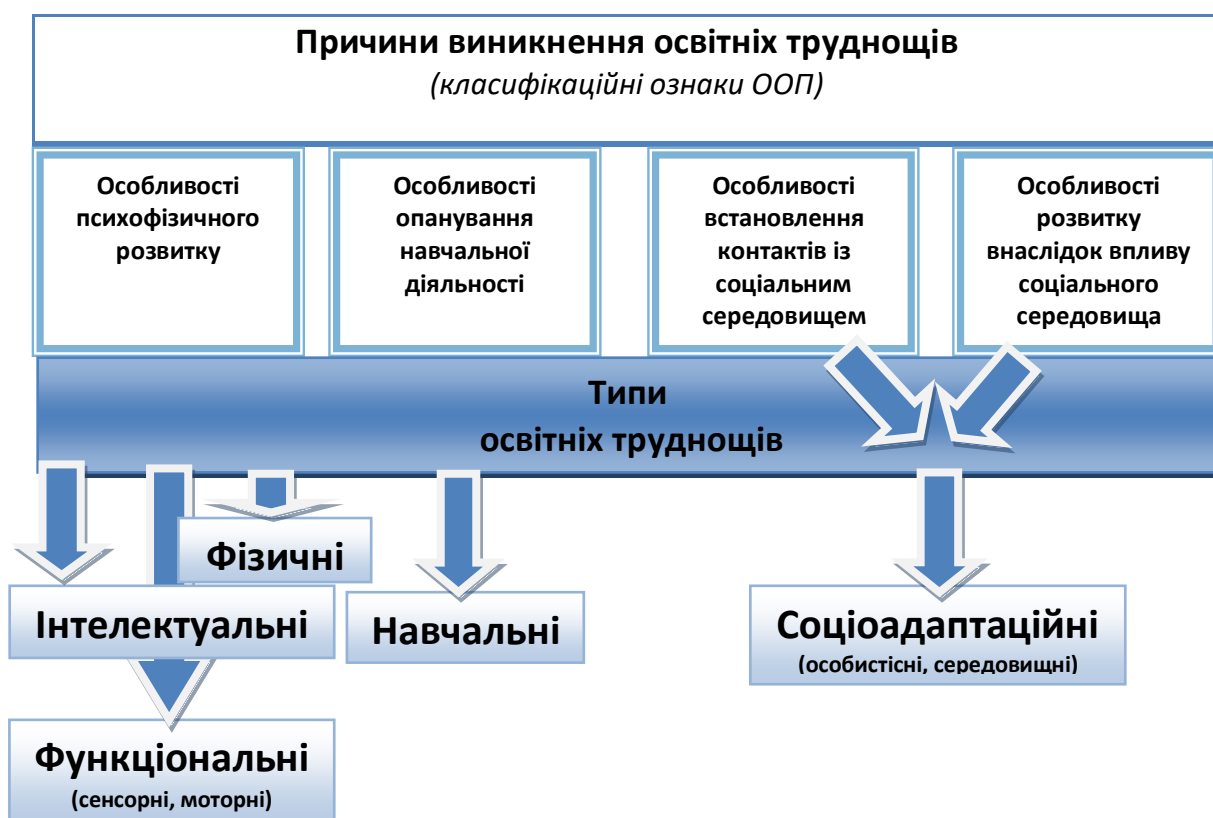
Термін «*особливі освітні потреби*»¹¹ прийнято використовувати для опису потреб дітей (осіб), що полягають у необхідності організації додаткової підтримки у процесі навчання за причини виникнення **труднощів при опануванні знань**. Основу таких труднощів можуть складати

¹¹Виникнення терміну є результатом низки законодавчих, наукових і соціальних ініціатив у США та Європі, що мали місце у 1970-х роках. Одним з визначальних моментів становлення терміну прислужилося прийняття Закону про освіту осіб з інвалідністю в США в 1975 році (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA).

особливості психофізичного розвитку різного характеру, своєрідність опанування навчальної діяльності, особливості встановлення контактів з соціальним середовищем, особливості розвитку внаслідок впливу соціального середовища, у чому і полягає сутність *класифікаційних ознак ООП* [3]. Невідповідність ступеня готовності дитини до виконання певного типу складності завдання або певної життєвої ситуації проявляється через виникнення *труднощів* – перешкод, що вимагають великих зусиль для переборення, подолання. Кожне завдання або ситуація мають свою психологічну структуру – залучення функцій і операцій певної модальності (зорової, слухової, моторної і т.д.) у передбаченій для успішного виконання послідовності. Саме у той момент, коли *особливість розвитку/набуття знань/поведінки дитини прямо або опосередковано «синхронізується» з компонентом психологічної структури завдання або життєвої ситуації, і виникає трудність*, яка або повністю блокує діяльність, або змушує дитину «зійти з орбіти» алгоритму еталонного виконання завдання/розв’язання ситуації, що призводить до прийняття помилкових рішень. *Ключові компоненти психологічної структури завдань і ситуацій, таким чином, виступають маркерами труднощів*, визначаючи їхню типологію:

- ❖ *інтелектуальні*, які можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо), власне інтелекту (здатності до узагальнення, абстрагування, міркування; продукування думки, судження; здатності робити висновки тощо), інвентарю інтелекту (знань, умінь, набутих навичок);
- ❖ *функціональні* (сенсорні, моторні), які можуть полягати в обмеженні життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової (кістково-м'язової), мовленнєвої функцій;

- ❖ *фізичні*, які можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву органів та кінцівок дитячого організму;
- ❖ *навчальні*, які можуть полягати в обмеженні або своєрідності перебігу *довільних видів діяльності*¹² різного ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій і т.д.);
- ❖ *соціоадаптаційні* (особистісні, середовищні), які можуть полягати в індивідуальних відмінностях різного ступеня прояву або дезадаптації як відповіді організму на зміни у соціальному навколишньому середовищі.



Кожен тип труднощів, що виникає, сигналізує про відсутність такого простору, у якому дитина була би достатньо успішною. У такому випадку регламентоване певними стандартами і навчальними програмами освітнє середовище закономірно стає індикатором *потреби у особливій підтримці* в процесі опанування знань, яку

¹² *Довільний вид діяльності* – цілеспрямований вид діяльності, керування яким відбувається під контролем свідомості.

прийнято називати *особливою освітньою потребою*, а її варіативність у зв'язку з різним характером притаманних особам можливих труднощів призводить до необхідності використовувати означений термін у множині – *особливі освітні потреби*. Відповідальним за таку підтримку стає суспільство, представники якого на різних рівнях організації діяльності шукають шляхи реагування на потреби з метою їхнього задоволення. Встановлений тип труднощів є підставою для визначення певного асортименту «пристосувань» (умов), які дають змогу моделювати пристосувальне *освітньо-розвивальне середовище* для *конкретної дитини* з метою організації максимально доступного для неї навчання і включення до колективу однолітків шляхом врахування її індивідуальних особливих потреб. Таке середовище стає доступним для всіх без винятку дітей (осіб), що дає змогу вважати його *інклюзивним*.

У чому полягає сутність використання МКФ-ДП для оцінювання ступеня функціональності особи з ООП?

Зміст МКФ-ДП можна розглядати як *комплексну і систематизовану платформу для оцінювання* якості функціонування особи, обмежень її здоров'я та життєдіяльності. Для організації процедури різнобічного спостереження цей документ охоплює широкий асортимент «номінацій» існування людини, що представлений в деталях. Цінність полягає у тому, що видається можливим отримати цілісне уявлення про фізичний і психічний стан особи, її соціальну адаптацію, визначити підтримуючу або гальмуючу роль поточного навколишнього середовища через виявлення труднощів, сильних сторін функціонування і встановлення якості середовища (інтенсивності впливу його контекстуальних факторів, що можуть сприяти розвитку або обмежувати його). Стан кожної особи з ООП є унікальним, а від

точності його визначення залежить якість, обсяг, тривалість, контекст подальшої підтримки.

З метою оцінювання ступеня прояву труднощів у документі передбачено п'ятиступеневу шкалу. Доцільність застосування саме такої шкали підтверджується результатами численних наукових досліджень різних аспектів лікарської, психологічної, соціальної та освітньої практики, які демонструють її ефективність при необхідності ідентифікації, класифікації та визначення співвідношення різних труднощів. Використання шкали забезпечує можливість отримати детальнішу інформацію про ступінь прояву труднощів: від незначних до найважчих. За допомогою шкали видається можливим врахувати будь-які фізичні, когнітивні, емоційні та соціальні аспекти розвитку осіб, що дає змогу здійснювати оцінювання відповідно до специфічного «контексту» (середовища), у якому перебуває особа. Водночас шкала дає змогу інтегрувати усі названі аспекти **в комплексний підхід до оцінювання.**

До загальних критеріїв вимірювання труднощів віднесено такі: *ступінь впливу* (якою мірою труднощі впливають на повсякденне функціонування дитини); *тривалість* (наскільки труднощі стійкі); *контекст* (в умовах якого середовища виникають труднощі); *взаємозв'язок із середовищем* (як соціальні, культурні та економічні фактори впливають на інтенсивність прояву труднощів).

Вітчизняна типологія освітніх труднощів (2021р.), що представлена вище, тісно пов'язана з **показниками їхнього вимірювання:** *фізичними* (способом виконання фізичних завдань (руховою активністю, координацією), здатністю до самостійності в повсякденних справах); *когнітивними* (рівнем концентрації уваги та застосування інших функцій (у тому числі мовлення), успішністю у навчанні (здатністю засвоювати нову інформацію, вмінням вирішувати проблеми); *емоційними* (здатністю до регуляції емоцій, реакцією на стресові ситуації та адаптацією до змін); *соціальними* (якістю взаємодії з однолітками та дорослими, участю в соціальних видах діяльності (групових

заняттях, іграх), наявністю підтримки з боку оточення; *характеристикою повсякденного функціонування* (встановленням ступеня незалежності в повсякденних справах, способу адаптації до різних соціальних ситуацій).

У чому полягає сутність вітчизняної технології визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі?

Використання означених критеріїв і показників дає змогу фахівцям проводити різнобічну оцінку труднощів і сильних сторін розвитку дітей і підлітків з ООП, що стає підґрунтям формування ефективних індивідуальних програм підтримки, сприяючи поліпшенню загального рівня функціонування особи та якості її життя. Саме таку стратегію моделювання інклюзивного освітнього простору покладено в основу створення унікального вітчизняного інструментарію визначення освітніх труднощів, який представлено у ***Методичних рекомендаціях для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі***¹³[4]. У рекомендаціях висвітлено розроблений авторами алгоритм визначення ***особливих освітніх потреб і рівнів підтримки*** через аналіз ***особливостей*** розвитку/набуття знань/поведінки, що стають причиною виникнення певних ***типів освітніх труднощів*** різного ступеня прояву, ***критеріїв*** їхнього встановлення, ***бар'єрів***, які стають індикатором недосконалості освітнього середовища і дають змогу перевести певні освітні труднощі до статусу потреб у підтримці. Фахівці інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), користуючись названим алгоритмом, отримують можливість організувати процедуру обстеження

¹³ *Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі.* / Прохоренко Л.І., Ярмола Н.А., Набоченко О.О., Данілавичюте Е.А. та ін. 2021 р. Київ, 2021. Головна | Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf>

особи відповідно до вимог універсальної п'ятиступеневої шкали МКФ-ДП, а також критеріїв оцінювання відповідно до кожного з типів труднощів, які розроблено авторами методичних рекомендацій. Виявлення труднощів та сильних сторін розвитку особи здійснюється з опорою на існуючий методичний інструментарій, який підпорядковується основній меті – визначенню особливих потреб. Новий формат комплексної оцінки стану розвитку особи на основі спостережень в контексті МКФ-ДП розроблено для встановлення рівня підтримки з метою облаштування комфортного безбар'єрного освітнього простору – інклюзивного середовища.

Надзвичайно важливим для реагування на особливі потреби є той факт, що типологія освітніх труднощів має свою *ієрархічну структуру*, підґрунтя якої складає біо-психо-соціальна модель розвитку становлення дитячого організму. *Інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні) і фізичні труднощі* – ієрархічно нижчий рівень, який демонструє психофізіологічні можливості організму. *Навчальні труднощі* – ієрархічно вищий рівень, який базується на попередньому і демонструє здатність до опанування довільних видів діяльності. *Соціоадаптаційні труднощі (особистісні, середовищні)* – ієрархічно найвищий рівень, який відображає якість взаємодії дитини і поточного середовища.

Розуміння ієрархії труднощів дає змогу чітко визначити *послідовність виникнення причин обмеження життєдіяльності*, а відтак *бар'єрів* на шляху до опанування знань. Це своєю чергою дає змогу правильно обрати стратегію педагогічного впливу, уникаючи зайвих кроків.

Наприклад, якщо дитина не має психофізіологічних обмежень, однак їй притаманні *навчальні труднощі*, педагогічна підтримка буде стосуватися саме їх подолання. Водночас такій дитині можуть бути притаманні обмеження взаємодії із поточним соціальним середовищем, що свідчить про

існування *соціоадаптаційних труднощів*, які в такому випадку мають *вторинний характер* і також вимагають застосування відповідних педагогічних стратегій у *правильній послідовності*.

Ієрархічна структура освітніх труднощів



Як виглядає загальний алгоритм психолого-педагогічної підтримки осіб з ООП у результаті аналізу їхнього функціонування через МКФ-ДП?

Виявлення труднощів, їх аналіз і встановлення ієрархії дають змогу звернутися до ***загального алгоритму*** психолого-педагогічної підтримки осіб з ООП з урахуванням необхідних ***«пристосувань»***:

❖ визначення й погодження аспектів навчання, що потребують застосування *спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного докільця, створення особливого графіка навчального навантаження відповідно до типу труднощів*; визначення довгострокової цілі та короткострокових завдань, критеріїв оцінювання, планів роботи для кожного попередньо погодженого аспекту; визначення й погодження необхідних супровідних послуг (у тому числі інтегрованих із залученням фахівців спеціальних навчальних закладів, реабілітаційних центрів, установ

медичного профілю тощо); призначення та погодження дати наступної зустрічі (обов'язкові наступні зустрічі з попереднім оцінюванням: кінець першого семестру, кінець навчального року, а також можливі проміжні за причин необхідності);

❖ визначення *можливостей навчального закладу* щодо організації необхідних супровідних послуг з адаптації *внутрішнього та зовнішнього середовища* (архітектура, обладнання, транспортування тощо); забезпечення навчально-методичними та технічними матеріалами; проведення розвивальних і додаткових занять (учителем-логопедом, психологом, іншими фахівцями та за підтримки батьків) за рахунок ресурсів закладу; здійснення обміну досвідом членами команди фахівців;

❖ визначення *необхідності залучення зовнішніх ресурсів та фахівців* з метою забезпечення супровідних послуг (таких, що вимагають, наприклад, використання спеціальної апаратури, обладнання тощо); організація співпраці (навчального закладу з іншими інституціями): звернення до органів управління освітою, ресурсних консультативних служб щодо сприяння співпраці із спеціальними закладами освіти певного профілю – для осіб з функціональними зоровими, слуховими труднощами тощо; навчально-реабілітаційними центрами, медичними установами, які можуть забезпечити необхідні супровідні послуги; укладання угод з відповідними закладами (формування об'єднань закладів освіти, що підтримують інклюзію, та спеціальних, які активно співпрацюють, використовуючи персонал та ресурси, спільно проводячи заходи тощо);

❖ визначення шляхів *узгодження супровідних послуг* (розвивальних, додаткових занять) та загального освітнього процесу (зміни у розкладі, навчальному плані, визначення місця проведення: на базі основного закладу, в умовах інших інституцій);

❖ здійснення *моніторингу* шляхом самооцінювання (рефлексії) *ступеня зростання показників задоволення особливих освітніх потреб у*

закладі освіти (стосується усіх учасників навчально-виховного процесу та батьків).

Загальний алгоритм психолого-педагогічної підтримки містить усі можливі варіанти врахування ООП і є гнучким: його компоненти використовуються відповідно до необхідності «пристосувань» для конкретної дитини, передбачаючи всі варіанти сполучуваності.

Таким чином, підтримка дітей з ООП в освітньому інклюзивному середовищі передбачає *чітке визначення типу/типів труднощів, виявлення ієрархії їх виникнення, оцінювання можливостей навчального закладу стосовно «пристосувань» до потреб дитини (облаштування фізичного середовища, застосування матеріалів, ресурсів і технологій навчання або способів їх пристосування до потреб дитини), залучення зовнішньої підтримки у разі необхідності, а також безпосередню організацію інклюзивного навчального процесу.*

Варто зауважити, що концепція МКФ-ДП репрезентує загальну рамку оцінювання функціонування, обмежень і участі дітей та підлітків у різних видах діяльності. У ній представлено універсальні відомості про еталонний зміст життєдіяльності людини і відомі варіанти дефіциту його складових. Водночас труднощі відрізняються своєю унікальністю, що потребує створення адаптованих шкал, котрі би відображали специфіку кожної з них, але вони наразі відсутні в арсеналі інструментів фахівців ІРЦ. Цьому питанню навмисно приділено увагу в документі МКФ-ДП шляхом наголошення на необхідності організації кропіткого багаторічного дослідження означеного питання як найближчої перспективи вдосконалення самої класифікації. Отже, виникає потреба у розробці шкал, які би враховували «номінацію» (наприклад, «Навчання та застосування знань») і конкретний контекст в ній (наприклад, «цілеспрямоване застосування зору»). Сучасний період впровадження МКФ-ДП у практику надання освітніх послуг характеризується подальшим вдосконаленням системи вимірювання

труднощів. Українські вчені, об'єднуючи свої зусилля з науковцями усього світу, активно займаються пошуком точних і релевантних інструментів для виявлення особливих освітніх потреб. Таку діяльність спрямовано на формування суспільства, яке вирізняється найвищим рівнем культури — інклюзивністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавічюте Е. А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А.А. Колупаєвої. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 350 с.
2. Данілавічюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. / Е. А. Данілавічюте // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 1. – С. 2–8.
3. Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. / Е. А. Данілавічюте // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2018. – № 3. – С. 7–19.
https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712696/2/%D0%94%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%96%D1%87%D1%8E%D1%82%D1%94_2018_%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%B0%20%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf
4. *Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі.* / Прохоренко Л.І., Ярмола Н.А., Набоченко О.О., Данілавічюте Е.А. та ін. 2021 р. Київ, 2021. Головна | Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf>
5. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я: діти та підлітки (версія): МКФ-ДП – Женева: ВООЗ, 2007. –

<content/uploads/2018/08/%D0%9C%D0%9A%D0%A4-%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B8-%D1%96-%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%BA%D0%B8.pdf>

6. *Програмно-методичний комплект «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі»:* Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 197 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»)
7. *Kolupaeva A., Taranchenko O., Danilavichute E.* (2014), *Special Education Today in Ukraine*, in Anthony F. Rotatori , Jeffrey P. Bakken , Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor, Umesh Sharma (ed.) *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28)* Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 – 351