

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДОЛАННЯ НЕВСТИГАННЯ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Філософія інклюзивної освіти поступово усвідомлюється нашою громадськістю, насамперед, педагогічною, як перспектива нових умов навчання не тільки окремої категорії дітей, що досі становили контингент спеціальної школи, але й якісних змін у розвитку загальноосвітньої школи в цілому.

Насамперед, зацікавлене вивчення ідеології і теоретичних засад інклюзивного навчання та практика його впровадження переконують у більш чи менш швидкому, але неминучому, виникненні єдиного освітнього простору замість двох окремих шкіл: спеціальної і загальноосвітньої масової. Навіть існування певної кількості спеціальних шкіл і спеціальних класів, необхідних для забезпечення батькам можливості вибору найприйнятніших умов навчання дитини, не заперечує цієї тенденції. Адже сьогодні уже очевидно, що переважна більшість дітей з особливими освітніми потребами прийде у загальноосвітню школу на умовах інклюзії.

Перспектива виникнення єдиного освітнього простору у процесі впровадження інклюзивної освіти спонукає торкнутися питання, яке досі у такому контексті не обговорювалося, а саме: що це може дати для розв'язання давньої і завжди актуальної проблеми невстигання учнів у загальноосвітній школі. Проблема справді дуже давня. Спробуємо проаналізувати способи її вирішення у різні періоди розвитку вітчизняної загальної освіти та причини невдач, які незмінно виникають на цьому шляху.

З тих пір, як була розгромлена педологія з її диференціацією дітей за різними навчальними можливостями, на кілька десятиліть майже припинилися будь-які спроби подолання шкільного невстигання учнів окрім сумнівної щодо ефективності практики другорічництва. В останні тридцять-сорок років проблема допомоги дітям з труднощами у навчанні поволі знов актуалізується і виникають різні способи її розв'язання. Згадаймо класи вирівнювання у початковій школі, на які у сімдесятих роках минулого століття поклалися великі надії, і які дуже скоро принесли

розчарування, так і не набувши великого поширення. Головною причиною невдачі, на нашу думку, була відсутність ґрунтовної психолого-педагогічної діагностики та відповідних корекційних заходів. Після короткого забуття подібні класи відродилися наприкінці вісьмидесятих – початку дев'яностих років у системі диференційованого навчання як так звані класи підвищеної індивідуальної уваги. Диференційоване навчання активно впроваджувалося, але знов-таки припинилося через неефективність. Причин нової невдачі було, мабуть, багато, але основна та ж сама – незадовільна діагностика і корекція. На питанні, чому ці головні умови успішної допомоги дитині з труднощами у навчанні постійно виявляються незадовільними, зупинимось трохи пізніше, коли розглянемо ще одну спробу допомогти цій категорії дітей. Цього разу вона йшла від дефектології і розгорталася на території спеціальної школи, хоча дуже скоро перекинулася й у загальноосвітню масову у вигляді спеціальних класів. Зрозуміло, мова йде про появу у спеціальній школі ще однієї категорії дітей – із затримкою психічного розвитку.

Нова категорія дітей зайняла проміжне місце між, скажемо, умовною нормою розвитку пізнавальної діяльності і таким досить грубим її порушенням, яким є навіть легка розумова відсталість. Виокремлення затримки психічного розвитку було закономірним явищем, поступальним рухом по шляху вдосконалення діагностики і корекції порушень розвитку дітей – від виражених його проявів до дедалі тоншої диференціації. Цей крок дозволив допомогти багатьом дітям, які не могли реалізувати свої навчальні можливості ні у спеціальній школі для розумово відсталих, ні у звичайній загальноосвітній. Водночас він виразно висвітлив і недоліки існування двох ізольованих одна від одної шкіл – загальноосвітньої масової та спеціальної, а також діагностичних підходів до відповідної диференціації контингенту учнів.

Затримка психічного розвитку – порівняно легке і часто зворотне порушення психічного розвитку дитини, але воно зумовлює, як відомо, стійкі труднощі у навчанні аж до тотальної неуспішності і, на жаль, трапляється досить часто. Коли ж постало питання про спеціальне навчання цих дітей, то їх виявилось надто багато для того, щоб усіх назвати, користуючись тодішньою термінологією, „аномальними”. До того ж медичний діагноз й ізольоване навчання у спеціальній

школі підтримує жорстку стигматизацію таких дітей, що викликає спротив, насамперед, у батьків. Та й суспільство не зацікавлене у надміру високому відсотку «аномальних». Неминуче постає питання: до якої межі можна множити «аномальних» дітей?

І відповідь знайшлася: під час діагностування затримки психічного розвитку: з'явилось обмеження – наявність органічного ураження центральної нервової системи для отримання корекційної допомоги у спеціальній школі (чи класі) інтенсивної педагогічної корекції, а водночас і відповідного ярлика «аномальної» дитини. Діти з іншими формами затримки психічного розвитку (психогенною, соматогенною) залишалися в числі так званих „проблемних”, у загальноосвітній масовій школі, обминувши таким чином дискримінаційний ярлик дорогою ціною подальшого стійкого невстигання.

Мусимо зазначити, що для педагогічної практики критерій органічних уражень центральної нервової системи ніколи не був вирішальним і за панування медичних підходів до діагностики. Психолого-медико-педагогічні консультації і за наявності медичного діагнозу у дитини завжди намагалися виявити зміст порушень її пізнавальної діяльності як причини навчальних труднощів, що ставало й обґрунтуванням для застосування відповідних корекційних програм і технологій. Отже, фактично пріоритетною в системі освіти завжди була психолого-педагогічна діагностика, навіть у ті часи, коли у нашій країні не було практичної психології. Та й провідні дослідники з питань психологічної діагностики (В. І. Лубовський [2], Н. М. Стадненко [4]) завжди наголошували на тому, що наявність ознак органічного ураження нервової системи не є підставою для психолого-педагогічного висновку. Психічний розвиток дитини і ті чи інші пошкодження нервової системи далеко не прямо і не завжди пов'язані: в ряді випадків зберігається повноцінний психічний розвиток за наявності значних уражень головного мозку, хоча в інших випадках за досить зниженої пізнавальної діяльності у дитини не вдається знайти ознак перенесеного хворобливого процесу. Зрозуміло, що всебічне вивчення стану дитини і створення оптимальних умов для її навчання і розвитку зовсім не виключає медичного аспекту та застосування медичної корекції там, де вона потрібна.

Таким чином, в психолого-педагогічній практиці критерій органічних

порушень у розвитку дітей можна хіба що декларувати, але зарахування дитини до тієї чи іншої категорії відбувається завжди на основі виявлення її психологічних особливостей, зокрема, пізнавальної діяльності. Принагідно зазначимо, що вплив ранньої і тривалої психічної депривації може виявитися настільки згубним, що дитина потребуватиме тривалої педагогічної корекції з допомогою всіх тих засобів, які є в розпорядженні корекційної педагогіки щодо дітей з порушенням інтелектуальної діяльності.

Отже, критерій наявності чи відсутності органічних уражень центральної нервової системи не діє, коли йдеться про порушення пізнавальної діяльності, особливо легкі.

Саме в умовах відокремленості спеціальної і загальноосвітньої масової школи цей вимушений, не відповідний завданням педагогічної практики підхід до діагностики в системі освіти призводить до того, що діти з найлегшими порушеннями пізнавальних процесів і поведінки, які становлять переважну більшість серед тих, хто потребує кваліфікованої допомоги у процесі навчання і соціальної адаптації, ніколи не могли її отримати. Корекційна допомога в більшості таких випадків здавалася (і не безпідставно) не вартою тієї ціни, якою треба було її здобувати.

Тимчасом проблема неуспішності учнів у загальноосвітній масовій школі, особливо у початковій, за умов, що склалися протягом багатьох десятиліть, залишається однаковою мірою актуальною і нерозв'язною саме тому, що за труднощами у навчанні дитини завжди стоять певні об'єктивні причини: цілий ряд розладів, що зумовлюють легкі, але відчутні у процесі навчання, утруднення під час засвоєння навичок письма і читання, рахунку, а також порушення у сфері розвитку особистості, спілкування, які потребують кваліфікованої діагностики і корекційного втручання.

Сучасне існування двох освітніх систем – загальноосвітньої школи і спеціальної – ставить у нерівні умови дітей, які знаходяться по різні боки стіни, що відокремлює ці школи. Адже у спеціальній школі працюють фахівці з корекційної педагогіки, застосовуються реальні засоби допомоги дитині з тими чи іншими порушеннями (відповідна програма і методика навчання), в той час, як у

загальноосвітній школі крім задекларованого, але практично мало дієвого, індивідуального підходу до дітей з труднощами в навчанні та з особливостями поведінки нічого запропонувати не можуть.

Виходячи з усього сказаного вище, доводиться визнати, що відокремлене функціонування двох освітніх систем для подальшого удосконалення допомоги дітям з труднощами у навчанні себе вичерпало. Об'єднання у єдиному освітньому просторі потребує і та й інша школа і, як не парадоксально це може прозвучати, чи не більше у ньому мусить бути зацікавлена загальноосвітня масова школа, у володіння якої конче необхідне проникнення спеціальної педагогіки і психології.

Поява ідеології інклюзивної освіти логічно зумовлена потребою переходу сучасного суспільства до досконалішої системи організації навчання дітей – створення єдиного освітнього простору. Найсуттєвішими для цього є, на наш погляд, два положення. По-перше, за кожною дитиною, яка має будь-які проблеми у навчанні (отже, особливі освітні потреби), визнано право на інклюзивне навчання. Міжнародні документи, прийняті з цього питання [3], тлумачать особливі освітні потреби якнайширше: їх визнають не тільки за дітьми з різного роду порушеннями психофізичного розвитку, з інвалідністю, з соматичними захворюваннями, але й тих, для кого мова навчання не є рідною, педагогічно занедбаних, дітей мігрантів, а також обдарованих. До цієї категорії може бути включена дитина, що носить окуляри. По-друге, сама філософія інклюзивної освіти виключає будь-яку стигматизацію і дискримінацію дитини з особливими освітніми потребами. Важливо й те, що ці положення не просто задекларовані, але мають зразки практичного втілення, починаючи з діагностики (оцінювання індивідуальних потреб дитини) і закінчуючи розробкою індивідуального навчального плану, програми та практичною їх реалізацією, додатковими годинами для корекційної роботи, кадровим забезпеченням.

Зрозуміло, що у кожній країні є свої відмінності у переході від спеціальної школи до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Будуть вони й у нас, особливо пов'язані з необхідністю зберегти надбаня вітчизняної спеціальної педагогіки та психології, втілені у підходах до психолого-педагогічної діагностики, спеціальних програмах, методиці навчання. Проте визнання права

кожної дитини з труднощами у навчанні на отримання допомоги у системі інклюзивного навчання та послідовне подолання стигматизації є вихідними і визначальними положеннями.

Дотримання цих положень дозволяє побачити нонсенс там, де поряд із дитиною зі значними порушеннями пізнавальної діяльності, яка навчається у загальноосвітньому класі інклюзивно і отримує цілий пакет послуг, інший учень стійко не встигає, але залишається без жодної допомоги. Щоб уникнути такої ситуації, дуже реальної за недбалого впровадження інклюзивного навчання, потрібно докласти чимало зусиль.

Насамперед, необхідне удосконалення психолого-педагогічної діагностики так, щоб кожна дитина з проблемами у навчанні могла нею скористатися.

Сьогоднішнє обстеження дитини шкільним психологом є не достатнім не тільки тому, що не тягне за собою дієвих заходів для надання їй допомоги, а й тому, що психолог не може виконати функцій усіх фахівців, які необхідні для справжнього вивчення її стану. Натомість шкільний психолог має можливість тривалого спостереження дитини, вивчення умов її виховання та навчання, а не тільки спеціального обстеження, і дає цінну інформацію у вигляді розгорнутої психолого-педагогічної характеристики її для обґрунтованого заключного висновку і рекомендацій, які є прерогативою консультації.

Саме через поверхову діагностику, яка за відсутності шкільної психологічної служби здійснювалась навіть педагогом, не дали позитивних результатів класи вирівнювання, а пізніше – класи підвищеної індивідуальної уваги в системі диференційованого навчання. Підкреслимо: діагностика легких порушень пізнавальної діяльності не є легка, спрощена діагностика. Навпаки, чим легше порушення, тим більшої віртуозності вимагає його виявлення від фахівця. Тому кожна дитина з труднощами у навчанні повинна бути обстеженою психолого-медико-педагогічною консультацією, де є всі необхідні фахівці. Для цього і сама консультація потребує оновлення та удосконалення своїх діагностичних функцій.

Діяльність психолого-медико-педагогічної консультації відображає якість організації у суспільстві системи допомоги дітям з особливими освітніми потребами. В умовах існування спеціальної школи вона отримує суспільне

замовлення виявити такі порушення психофізичного розвитку дітей, які є показанням для спеціального навчання. Відповідно на обстеження, переважно за наполяганням загальноосвітньої школи та з вимушеної згоди батьків, приходили діти не з легкими станами. Такі стани давали усі підстави для медичного діагнозу. Якщо зважити, що і практичних психологів у нашій країні до недавнього часу не було, то превалював діагноз медичний, хоча він і не прямо відповідав завданням спеціального навчання і виховання. За цих обставин у переважній більшості випадків дитина виходила з консультації з медичним діагнозом та неминучою перспективою навчатися у спеціальній школі-інтернаті, бо ніякої альтернативи суспільство запропонувати не могло. Усе це жорстко стигматизувало дітей, руйнувало систему сімейного виховання. Зрозуміло, що відвідини консультації лякали батьків, її намагалися уникнути, хоча насправді вона була заложницею системи освіти, що склалася.

Виконуючи соціальне замовлення, психолого-медико-педагогічні консультації чутливо реагують на зміни у суспільстві. Впровадження інклюзивного навчання, поява альтернативи школі-інтернату – усе це одразу відбилося на їх функціонуванні. Сьогодні вони перетворюються на незалежних експертів, основне завдання яких – психолого-педагогічне вивчення дитини та визначення особливостей її освітніх потреб і умов їх реалізації. Функції консультацій значно розширилися: вони готові консультивати батьків щодо роботи над розвитком дитини, пропагувати серед громадськості знання про значення своєчасного виявлення і корекції порушень у розвитку дітей для успішної адаптації їх у суспільстві. Проте про подолання упередженого ставлення до консультації можна буде говорити тоді, коли батьки повірять у реальність її допомоги і з приводу будь-яких труднощів у навчанні дитини самі почнуть шукати шлях до неї. Але це настане не раніше, ніж у загальноосвітній школі створяться прийнятні для батьків умови ефективної корекції труднощів у навчанні дітей.

Створення у школі усіх необхідних умов для надання допомоги у навчанні усім дітям з особливими освітніми потребами є основним завданням, від розв'язання якого залежать позитивні зміни у ставленні суспільства до інклюзивної освіти.

Сьогодні уявлення про інклюзивне навчання пов'язується з дітьми, що досі

складали контингент спеціальної школи, порушення психофізичного розвитку яких не можна назвати легкими. Це найскладніша для інклюзії частина дітей з особливими освітніми потребами. Тут неминучі і розчарування та внесення коректив у форми організації навчання цих дітей. Чим специфічніші освітні потреби дитини (наприклад, у дитини з помірною розумовою відсталістю), тим більше вона потребуватиме спеціальної корекційно-розвиткової роботи в окремій групі поза загальноосвітнім класом, який вона відвідуватиме у міру доцільності. Натомість діти із значно легшими порушеннями пізнавальної діяльності, які сьогодні залишаються поза межами спеціальної школи, дедалі більше знаходитимуть допомогу на засадах інклюзивної освіти. Досвід інших країн пострадянського простору свідчить про те, що в них до інклюзивного навчання залучається значно ширший контингент, ніж той, що раніше охоплювався спеціальною освітою. За даними, наведеними у монографії А. Колупаєвої [1], у Литві з числа дітей, що мають особливі освітні потреби, інтегровано у загальноосвітню школу на засадах інклюзії 88%. Від цієї кількості 57% становлять діти з мовленнєвими порушеннями. Нескладний розрахунок переконає, що допомогою в системі інклюзивної освіти охоплено дітей і з легкими порушеннями мовлення, а не тільки з тяжкими, які підпадають під категорію учнів спеціальної школи.

Запровадження в нашій країні інклюзивного навчання для широкого контингенту дітей з особливими освітніми потребами потребує переосмислення і перебудови педагогічного процесу в цілому, зокрема, якісних змін у підготовці педагогів, розробки і апробації нових педагогічних методик. Потрібно ретельно перевірена в експериментальних умовах модель інклюзивного навчання з дотриманням усіх його умов та врахуванням вітчизняного педагогічного досвіду.

Резюме.

У статті розглядаються перспективи допомоги учням загальноосвітньої школи з труднощами у навчанні, пов'язані із запровадженням інклюзивної освіти. Причина невдалих досі спроб надати корекційну допомогу цій категорії дітей вбачається в існуванні відокремленості загальноосвітньої масової і спеціальної шкіл, стигматизації, яку вона підтримує, та пов'язаних з цими факторами вадах

діагностики. Ефективне упровадження інклюзивного навчання усіх дітей, що терплять труднощі у навчанні, потребує експериментальної апробації його моделі з дотриманням усіх його визначальних ознак та урахуванням вітчизняного педагогічного досвіду.

Ключові слова: інклюзивна освіта, єдиний освітній простір, діти з труднощами у навчанні, психолого-педагогічна діагностика.

Резюме

В статье рассматриваются перспективы помощи учащимся общеобразовательной школы с трудностями в обучении в связи с внедрением инклюзивного образования. Причина неудачных попыток оказывать коррекционную помощь этой категории детей усматривается в отдельном существовании общеобразовательной массовой и специальной школ, стигматизации, которую оно поддерживает, и связанными с этими факторами недостатками диагностики. Эффективное внедрение инклюзивного обучения всех детей, которые испытывают трудности в обучении, требует экспериментальной апробации его модели с учетом всех определяющих его признаков и отечественного педагогического опыта.

Ключевые слова: инклюзивное образование, единое образовательное пространство, дети с трудностями в обучении, психолого-педагогическая диагностика.

Résumé

The article discusses prospects of assisting secondary school students with learning difficulties in relation to implementation of inclusive education. Reasons for failure of attempts to provide remedial assistance to this category of children are seen in the following: separated operation of secondary mass schools and special schools, stigmatization supported by such separation, and deficiencies of diagnostics associated with these factors. Effective implementation of inclusive education for all children who are suffering learning difficulties requires experimental testing of its model taking into consideration all its determinative features, as well as overall domestic educational experience.

Key words: inclusive education; unified educational space; children with learning difficulties; psychological and educational diagnostics.

Література

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-книга, 2009. – 272 с. з іл.
2. Лубовский В. И. Психологические проблемы аномального развития детей./ В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
3. Саламенкская декларація. Рамки дійствий по образованию лиц с особами потрібностями, принятыё Всемирной конференцией по образованию лиц с особами потрібностями: доступность и качество (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.). – К., 2000 – 21 с.
4. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. – [2-е вид. перероб. та доповн.]. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2006. – 36 с. : Дидактичний матеріал: комплект А і Б (45арк.).