

Тамара Ілляшенко,
*кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник,
Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної
роботи (Київ, Україна)*

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається питання психолого-педагогічного супроводу дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) в умовах різних форм їх навчання у закладах загальної середньої освіти. Наголошено на негативних наслідках беззастережного перенесення зарубіжного досвіду інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у вітчизняні умови та пов'язаних з ним загроз руйнування вітчизняних засад надання корекційно-педагогічної допомоги цим дітям. Розглядаються можливості взаємодії спеціальних й інклюзивних класів як єдиної системи, що забезпечує якісну освіту і соціальну інклюзію дітей із ЗПР.

Ключові слова: затримка психічного розвитку (ЗПР), психолого-педагогічний супровід, спеціальне навчання, інклюзивне навчання, навчання і розвиток, соціальна інклюзія.

Розв'язання проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) сьогодні нерозривно пов'язане з інклюзивним навчанням, яке досить стрімко впроваджується в Україні. Серед різних категорій дітей з особливими освітніми потребами (ООП), охоплених інклюзивним навчанням, діти із ЗПР є найчисленнішою групою [10].

Після десяти років беззастережного перенесення зарубіжного досвіду інклюзивного навчання у вітчизняну практику освіти дітей з ООП останнім часом поглиблюється його осмислення і критична оцінка та пошук шляхів його вдосконалення [3; 10]. Називається чимало причин, які роблять цю форму навчання в Україні малоефективною. Серед них – недостатньо розроблена нормативно-правова база, труднощі оволодіння педагогами (особливо старшого покоління) новими педагогічними технологіями, велика наповнюваність інклюзивних класів, недостатнє фінансування, яке не дозволяє створювати інклюзивне середовище у закладі освіти, зокрема, для дітей з інвалідністю тощо. Усе це робить сьогодишню інклюзію дітей з ООП у загальноосвітньому закладі такою, що не забезпечує їхні освітні потреби [10].

Названі причини, які негативно позначаються на якості інклюзивної освіти, безумовно, вагомі. Проте вони є зовнішніми, несуттєвими щодо самої ідеї інклюзії. Суттєвою причиною, що не дозволяє сповна реалізувати цю ідею, є відсутність такого методичного забезпечення, яке дозволяло б рівною мірою задовольнити різні освітні потреби дітей у класі протягом уроку. Тому досі усі методичні знахідки обмежуються різними формами компромісу між інтеграцією і диференціацією. Практично вони зводяться до педагогічної роботи з окремими групами дітей на уроці з участю різних педагогів чи поза

уроком навіть у тих країнах, які стали на шлях інклюзивного навчання дітей з ООП значно раніше і спроможні вкладати у нього значні кошти [8]. Очевидно, усвідомлення надзвичайної складності його реалізації зумовили визначення інклюзивного середовища, зокрема, й інклюзивної освіти, як ідеального орієнтиру, до якого спрямовується суспільний розвиток, проте якого не можна досягнути повністю [2, с. 9].

Світовий досвід методичних пошуків задоволення різних освітніх потреб учнів в інклюзивному класі сьогодні активно вивчається вітчизняними фахівцями [9; 11; 12]. Проте здебільшого наукові розробки з цього питання лежать у площині наукових узагальнень. Досі у нас немає практичних керівництв, якими могли б скористатися педагоги.

Заглиблення у методичні питання інклюзивного навчання дітей з ООП дедалі більше виявляє неможливість копіювання зарубіжного досвіду, принаймні, без руйнування вітчизняного. Проблема полягає у тому, що у зарубіжному досвіді навчання дітей з ООП не використовуються спеціальні програми, натомість адаптується програма, за якою навчаються діти з нормативним розвитком, під можливості конкретної дитини з тим чи іншим порушенням розвитку. Індивідуальна програма розвитку (ІПР) й індивідуальний навчальний план (ІНП) дитини будуються (говорячи поняттями вітчизняної педагогічної психології) на основі її актуального розвитку. Таким чином навчання йде за розвитком дитини, а не розвиток за навчанням, що суперечить основним положенням вітчизняної педагогічної і, зокрема, спеціальної психології.

В умовах використання єдиної освітньої програми та її адаптації і модифікації до актуального розвитку дитини з ООП, недоліки інклюзивного навчання значно менше привертають до себе увагу. Інша справа, коли використовуючи зарубіжний досвід, вітчизняна практика фактично змушена відмовлятися від спеціальних програм, розроблених під різні категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Тоді з усією очевидністю постають ті втрати, яких зазнають ці особливі діти в інклюзивних умовах.

Вітчизняні спеціальні освітні програми, як, до речі, і психолого-педагогічна діагностика, побудовані на основі визначальних положень про актуальний розвиток дитини і зону її найближчого розвитку. Остання реалізується у результаті навчання, яке веде за собою розвиток. Спеціальна програма передбачає, насамперед, пропедевтичний період навчання, «дозування» навчального матеріалу, темп його засвоєння і методи викладання. Інклюзивне навчання в сьогоднішній його формі, не може забезпечити дитині цих умов, отже, не може забезпечити і її розвитку.

Чим більше актуальний розвиток дитини з ООП відстає від актуального розвитку її однокласників з нормативним розвитком, тим менш сприятливими будуть умови її навчання і тим більші втрати вона терпітиме в освіті і розвитку в інклюзивних умовах. Саме такими є діти із ЗПР, з порушеннями інтелектуального розвитку (з розумовою відсталістю), з деякими тяжкими порушеннями мовлення, з розладами спектру аутизму. Тимчасом інклюзивне навчання у нашій країні почалося саме з цих дітей, оскільки вони значно менше

потребують витрат на створення безбар'єрного простору, ніж діти з порушеннями опорно-рухового апарату чи сенсорними порушеннями [3; 10].

Зазвичай навчання дітей з ООП за спеціальною програмою пов'язують із їх сегрегацією і дискримінацією, через навчання у спеціальних закладах освіти. Справді, головним завданням реформування спеціального навчання у нашій країні є забезпечення цим дітям можливості виховуватися у батьківській сім'ї, ширшого спілкування у середовищі ровесників, що сприятиме їхній соціальній інклюзії.

Виходячи із педагогічних завдань, поняття соціальної інклюзії й інклюзивного навчання доцільно розвести, бо їхні завдання не співпадають. Завданням навчання, у якій формі воно б не здійснювалося, є забезпечення освіти і розвитку дитини. Умови навчання, які не сприяють реалізації цього завдання, не можуть слугувати соціальній інклюзії. Отже, потрібно шукати такі її способи, які не суперечили б освіті і розвитку дітей з ООП. Методичні пошуки повинні спрямовуватися на поєднання їхньої соціальної інклюзії з якісною освітою, яку можуть забезпечити вітчизняні засади спеціального навчання.

Проблема поєднання якісної освіти і соціальної інклюзії з особливою гостротою торкається дітей із ЗПР через їхню чисельність і досить високі можливості реабілітації у сприятливих педагогічних умовах: не надана вчасно чи неякісна психолого-педагогічна допомога веде не тільки до втрати можливостей самореалізації і якості життя кожної окремої дитини, але й обертається серйозною соціальною проблемою через низький рівень професійно-трудової адаптації серед таких випускників закладів загальної середньої освіти та зростання злочинності [6].

З ліквідацією спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із ЗПР було усунено дискримінаційне позбавлення їх можливості виховуватися у родині і залишилося дві нерівноцінні форми їхньої освіти: спеціальні й інклюзивні класи у закладах загальної середньої освіти.

Сьогодні спеціальні класи мають багато переваг для отримання дітьми із ЗПР якісної освіти: 1) можливість використання спеціальної програми з дозуванням і темпом засвоєння навчального матеріалу, що відповідає потребам цієї категорії дітей; 2) поступове введення дітей в шкільний освітній процес завдяки пропедевтичному розділу програми та збільшення таким чином часу навчання у початковій школі на один рік; 3) вдвічі менша наповнюваність спеціального класу порівняно з інклюзивним забезпечує індивідуалізацію педагогічної роботи з кожним учнем; 4) нарешті, сьогодні легше забезпечується підготовка педагога до роботи у спеціальному класі, ніж в інклюзивному.

Як недолік сьогоднішніх спеціальних класів порівняно з ліквідованими спеціальними школами є недостатня професійно-трудова орієнтація учнів, яка очікує свого організаційно-методичного забезпечення. І, звичайно, з позиції сучасних тенденцій до повної інклюзії дітей з ООП, основним недоліком спеціального класу є відокремленість дітей від ровесників з нормативним розвитком у процесі навчання.

Єдиною перевагою сьгоднішніх інклюзивних класів є формальна постійна присутність дитини з ООП в середовищі ровесників з нормативним розвитком. Проте ця «перевага» поєднується з усіма згаданими вище суттєвими недоліками інклюзивного навчання.

Збереження продуктивних вітчизняних засад організації навчання дітей із ЗПР і разом з тим поглиблення їхньої соціальної інклюзії, на нашу думку, можливе шляхом розвитку взаємодії між спеціальними й інклюзивними класами як єдиної системи, а не протиставлення їх як альтернативних.

Велика строкатість контингенту дітей, об'єднаних спільною, дещо умовною, назвою – ЗПР, потребує диференційованого ставлення до організації їх навчання, педагогічно обґрунтовано поєднуючи спеціальне навчання з інклюзивним. При цьому продуктивною є диференціація дітей із ЗПР за провідними психолого-педагогічними ознаками. Свого часу нами був запропонований поділ дітей із ЗПР за навчуваністю і супутніми факторами, які на ній позначаються [4].

Була виокремлена група дітей, у яких провідним фактором порушення навчально-пізнавальної діяльності виступали розлади регулятивних функцій. Сьогодні багатьох з них ми назвали б такими, що мають гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ). Часто він є провідним фактором виникнення інших недоліків пізнавальної діяльності, властивих дітям із ЗПР. Такими, насамперед, є: збідненість знань і уявлень про довкілля, їх хаотичність і неупорядкованість, що негативно позначається на формуванні узагальнень та засвоєнні відповідних понять, збагаченні словника тощо. Виразність цих недоліків на час вступу дитини до школи великою мірою залежить від умов сімейного виховання. В умовах індивідуальної роботи такі діти виявляють достатню навчуваність. Проте несформованість процесів саморегуляції позбавляє їх можливості включитися у фронтальну роботу з класом і потребує таких умов навчання, у яких можна було б забезпечити максимальну його індивідуалізацію.

Іншу, найчисленнішу групу, складають діти, які зазнали ранньої і тривалої психічної депривації. Це переважно діти без сім'ї – вихованці дитбудинків, а також із неблагополучних сімей. Часто такі діти відстають не тільки у психічному розвитку, але й у фізичному через бездоглядність, незадовільне харчування, неухважність батьків до хвороб дитини. Відставання психічного розвитку цих дітей виявляється у різкій звуженості загальної обізнаності, недорозвиненості щільно пов'язаних між собою сприймання, мисленнєвих процесів і мовлення. На час вступу до школи великий розрив між актуальним інтелектуальним розвитком цих дітей і розвитком, необхідним для засвоєння шкільної програми, не дозволяє їм включитися у навчальний процес, проте коли завдання приводиться у відповідність з актуальними можливостями дитини, вона виявляє достатню навчуваність. В умовах відповідної корекційно-педагогічної роботи її знання поступово збагачуються і впорядковуються, поліпшується загальний, зокрема, мовленнєвий, розвиток.

Ще одна група дітей виокремлена за ознаками зниженої навчуваності. Визначальною психологічною особливістю цих дітей є інертність пізнавальних процесів, яка виявляється і в труднощах актуалізації необхідних знань для

розв'язання того чи іншого пізнавального завдання, і в пошуку оптимальних шляхів досягнення мети та використанні педагогічної допомоги, що дає підстави говорити про знижену навчувальність. Ознайомлення з історією розвитку таких дітей часто виявляє різні фактори негативного впливу на функціонування їхньої центральної нервової системи у вигляді травм, ускладнення внутрішньоутробного розвитку, пологів тощо. Це та категорія дітей, яку за клінічними показниками визначають як таких, що мають ЗПР церебрально-органічного генезу.

Проте у деяких дітей із зниженою навчувальністю хворобливі ознаки не виявляються. Це фізично добре розвинені діти, без надмірної втомлюваності, врівноважені, часто добре орієнтовані у побуті і байдужі до будь-яких інтелектуальних занять. Особливості їхнього інтелектуального розвитку за структурою подібні до тих, що спостерігаються у дітей з розумовою відсталістю легкого ступеня, хоч і значно менше виражені. Розвиток таких дітей найбільше відповідає визначенню «межова інтелектуальна недостатність», імовірно, зумовлена генетичними чинниками.

Подібну групу дітей зі стійкою легкою психічною недорозвиненістю (ЛПН) на тлі певного дефіциту пізнавальних здібностей виокремила Є. Л. Інденбаум [5]. Зрозуміло, що ці діти мають значно менші можливості «вирівнювання» і потребують спеціальних умов навчання.

Спільною особливістю усіх виокремлених груп дітей є нижчий від нормативного розвиток пізнавальних і регулятивних функцій на час вступу до школи, що в сучасних умовах інклюзивного класу не дозволить їм успішно навчатися. Разом з тим динаміка реабілітації їхнього розвитку різна. Дослідження показали, що раннє виявлення ЗПР та навчання таких дітей у спеціальних групах дошкільних закладів освіти дозволяє значній частині з них досягнути загального психічного розвитку, близького до нормативного, і з певною індивідуальною допомогою вони можуть навчатися в однаковому темпі з однокласниками з нормативним розвитком в інклюзивному класі. Критерієм готовності до такого навчання є рівень розвитку пізнавальних і регулятивних функцій, які дозволяють дитині включатися у фронтальну роботу з класом [1]. Проте ті діти, що мають порушення регулятивних функцій і стійкі ознаки зниженої навчувальності, ефективніше навчатимуться у спеціальному класі.

Нажаль, сьогодні не всі діти охоплені дошкільним навчанням. Імовірно, велика частина з них приходить до школи не тільки не готовою до навчання, але і з не виявленою ЗПР, що призводить до великої кількості дітей зі стійкими труднощами у навчанні, які не отримують необхідної педагогічної допомоги. У зв'язку з цим вкрай необхідною є діагностика готовності до навчання усіх дітей, що вступають до школи.

Для кожної виявленої дитини із ЗПР необхідне (щонайменше протягом року) навчання у підготовчому класі, який стане для неї і діагностичним щодо можливості подальшого включення в інклюзивний клас. Потрібен постійний моніторинг розвитку дітей: певна кількість з них зможе включитися в інклюзивний клас після закінчення початкового навчання. Проте значна частина дітей потребуватиме умов спеціального класу протягом усього

навчання з підвищеною увагою до їх професійно-трудової підготовки. Для забезпечення їхньої соціальної інклюзії є чимало ще нереалізованих можливостей різних її позаурочних форм та часткової інклюзії у процесі навчання [7].

Пріоритетною в кожному окремому випадку повинна бути така траєкторія здобуття дитиною освіти, яка у цілому дозволить їй адаптуватися до життя в соціумі з меншими втратами.

Поєднання інклюзивного і спеціального навчання дітей із ЗПР у закладі загальної середньої освіти вимагає гнучкого і багатоаспектного їх психолого-педагогічного супроводу, здійснюваного як закладом освіти, так і інклюзивно-ресурсним центром (ІРЦ).

Усякий психолого-педагогічний супровід починається з виявлення дітей, які його потребують. Активне виявлення дітей з ООП свого часу було започатковано психолого-медико-педагогічними консультаціями. Продовжувати і вдосконалювати цю сферу діяльності сьогодні можуть ІРЦ.

Виявлення дітей з ООП великою мірою пов'язане із роботою з батьками. Філософія соціальної інклюзії, зокрема, інклюзивного навчання, наскрізь пронизана ідеєю активності батьків як партнерів команди психолого-педагогічного супроводу дитини. Вони беруть участь у складанні і реалізації програми її розвитку, забезпечуючи для цього відповідні умови в сім'ї. Усе це ставить високі вимоги до психолого-педагогічної компетентності батьків. Тому однією із важливих функцій ІРЦ є психолого-педагогічна освіта батьків та формування у них потреби сприяти розвитку дитини.

Виявлення дітей із ЗПР пов'язане з особливими труднощами через порівняно легкі недоліки у їхній пізнавальній діяльності і поведінці, які часто привертають увагу батьків тільки з початком виникнення проблем у шкільному навчанні дитини. При цьому дослідження показують, що недостатня компетентність батьків або позбавляє їх здатності бачити недоліки у розвитку дитини та шукати способи їх усунення, або, навпаки, усувати їх форсованими методами шляхом підвищення вимог і тиску, що в обох випадках веде до негативних наслідків [6].

Суттєвої шкоди виявленню дітей із ЗПР та формуванню батьківського ставлення до надання психолого-педагогічної допомоги дитині завдала так звана «стихійна» інклюзія, коли батьки за бажанням могли віддавати дитину з порушенням психофізичного розвитку до закладів загальної середньої освіти, де, звичайно, вони не отримували необхідної психолого-педагогічної допомоги. Тимчасом багато батьків залишалося переконаними у відсутності будь-яких психолого-педагогічних проблем у дитини.

Порівняно недавно батьки зіткнулися зі своїм правом вибору серед різних форм навчання дітей з ООП і своєю некомпетентністю здійснити такий вибір на користь дитині.

Отже, сьогодні формування батьківської компетентності стає важливою складовою у психолого-педагогічному супроводі дітей із ЗПР.

Ефективне поєднання спеціального й інклюзивного навчання дітей із ЗПР потребує уважного діагностичного їх супроводу: діагностики готовності до

навчання в різних умовах його організації та моніторингу розвитку у процесі навчання.

Не менш важливим є супровід соціальної інтеграції дітей із ЗПР в умовах різних форм навчання, зокрема, їхнього спілкування з ровесниками з нормативним розвитком. Як показують дослідження, надії на благотворний вплив спілкування дитини з ООП у середовищі ровесників з нормативним розвитком є перебільшеними: очевидні труднощі у навчанні та невміння встановлювати змістовні дружні контакти призводять до відкинення її однокласниками, що негативно позначається на формуванні її особистості [5].

Набуває великої актуальності психологічний супровід дітей із ЗПР у підлітковому і ранньому юнацькому віці, на який припадає завершення шкільного навчання та професійне самовизначення. Провідними завданнями психологічного супроводу у цей час є формування соціальної компетентності, зокрема, таких важливих її складових, як комунікативна компетентність та самопізнання.

Забезпечення усіх названих аспектів психолого-педагогічного супроводу дітей із ЗПР, насамперед, потребує подолання невизначеності у тривалості спеціальної корекційно-педагогічної допомоги їм, яка спостерігається сьогодні в Україні, та визнання і закріплення у відповідних нормативних документах її необхідності протягом усього навчання у закладі загальної середньої освіти не залежно від форм навчання.

Література:

1. Бабкина Н. В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям. *Педагогика и психология образования*. 2016. № 2. С. 100–111.
2. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие. Москва : РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
3. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблем и та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Економіка і менеджмент*. 2015. Вип. 11. С. 190–193.
4. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ : Видавництво «Початкова школа», 2003. 128 с.
5. Инденбаум Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности : автореф. дис...докт. психолог. наук : 19.00.10. Москва, 2011. 40 с.
6. Красильникова Е. Д. Функционирование семей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушения психического развития : дисс. ... канд. психолог. наук : 19.00.04. Санкт-Петербург, 2013. 244 с.
7. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*. 2008. № 1. С. 71–78.
8. 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.

9. Сак Т. В. Диференціювання навчання школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* :зб. наук. праць. Кіровоград, 2014. Вип. 5. С. 123–131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/%20oоop_2014_5_16

10. 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. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_10_32

11. Софій Н.З. Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: практика спільного викладання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 173–177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ооор_2015_10_31

12. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ : «А.С.К.», 2012. 124 с.