

Ілляшенко Т. Д.

кандидатка психологічних наук, старша наукова співробітниця, провідна наукова співробітниця лабораторії психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) – найчисленніша група серед тих, що мають особливі освітні потреби (ООП). Відомості про кількість дітей із ЗПР у загальній дитячій популяції суперечливі і залежать від методико-методологічних підходів до її діагностики. Застосування медичного (нозологічного) діагнозу суттєво обмежувало виявлення ЗПР, хоч і за цієї умови в офіційних документах в Україні наприкінці двадцятого століття було зафіксовано 10 % дітей з цим порушенням розвитку від загальної кількості тих, що вступають до першого класу закладів загальної середньої освіти [5].

Пізніше на пострадянському просторі актуалізувалися дослідження, які обґрунтовують пріоритет психологічного діагнозу та його зв'язок більше з функціональним діагнозом (МКФ-ДП), ніж з нозологічним [2].

За даними дослідження, здійсненого в Росії у 2015 році, ЗПР була виявлена у 25 % дитячого населення [7]. В Україні в останні десятиліття поширеність цього порушення спеціально не з'ясовувалось. Проте сьогодні у психолого-педагогічних дослідженнях констатується значна кількість дітей з труднощами у навчанні саме через ЗПР [8].

Отже, проблема надання психолого-педагогічної допомоги дітям із ЗПР залишається гостро актуальною. Сьогодні вона безпосередньо пов'язана з тими проблемами, які постають у процесі запровадження інклюзивного навчання як пріоритетної форми здобуття освіти дітьми з ООП. Спроба у цих нових умовах побудувати систему корекційно-педагогічної роботи з дітьми із ЗПР, насамперед, змушує критично оцінити сучасний стан інклюзивного навчання в Україні. З'явилися дослідження, у яких констатується неспроможність закладів

освіти забезпечити диференціацію освітнього процесу в інклюзивному класі, внаслідок чого індивідуальна програма розвитку (ІПР) та індивідуальний навчальний план (ІНП) хоч і розробляються, проте не реалізуються [8].

Неготовність закладів загальної освіти перебудувати свою роботу так, щоб однаковою мірою забезпечити якісну освіту для дітей з нормативним розвитком та з ООП є найбільшою проблемою на шляху впровадження інклюзивного навчання. Вона постала перед усіма країнами і досі далеко не розв'язана. Свідченням цього є те, що пошуки оптимальних умов диференційованого навчання в інклюзивних класах продовжуються, а тимчасом надаються додаткові освітні послуги дітям з ООП поза уроком або значна частина освітнього процесу здійснюється в окремих групах, що практикується у багатьох країнах [4]. Ґрунтовна перебудова освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти та відповідна професійна підготовка педагогів є тривалою справою, яка не піддається адміністративним рішенням. Цей досвід багатьох країн як пересторога від широкого запровадження інклюзивного навчання на невідготовленому ґрунті не був урахований в Україні.

Сьогодні зарубіжний досвід диференційованого навчання в інклюзивних класах активно вивчається і пропагується в Україні [6; 9], проте організаційно-методично він ще далекий від впровадження. Труднощі екстраполяції зарубіжного досвіду з цього питання особливо ускладнюються принциповими відмінностями вітчизняних науково-методичних засад побудови психолого-педагогічної допомоги дітям з ООП, втілених у спеціальних програмах навчання.

Зарубіжний досвід навчання дітей названої категорії побудований на основі програми закладів освіти для дітей з нормативним розвитком, яка адаптується і модифікується під можливості її засвоєння дитиною з ООП, що й відображається у її ІПР та ІНП. Спроби перенести цей досвід у вітчизняні умови, теж практично передбачають використання єдиної програми закладів освіти для дітей з нормативним розвитком [6; 9]. Таким чином опиняються під загрозою зруйнування кращі надбання вітчизняної спеціальної психології і

педагогіки, закладені у спеціальних програмах, які враховують не тільки актуальний розвиток дитини з ООП, але її навчуність та зону найближчого розвитку. Ці засади закладені у методичному обґрунтуванні дозування навчального матеріалу, методів його подачі, темпу засвоєння знань і т. ін., що й забезпечує розвиток дитини у процесі навчання. Вітчизняний досвід освіти і розвитку дітей з ООП вартий наслідування і його потрібно зберегти у процесі запровадження інклюзивного навчання.

Повертаючись до сьогоденного стану здобуття освіти дітьми із ЗПР в інклюзивних умовах, скажемо, що ці діти належать до категорії тих, на яких недосконалості сьогоденного інклюзивного навчання позначаються особливо негативно через невідповідність їхнього актуального розвитку, з яким вони включаються в освітній процес за програмою для дітей з нормативним розвитком.

Неприпустимо велика наповнюваність інклюзивних класів, орієнтація педагога на роботу з основним контингентом дітей з нормативним інтелектуальним розвитком, методично недосконала участь в освітньому процесі асистента педагога [8] – усе це не дає можливості дітям із ЗПР включатися у роботу разом з класом та реалізувати свої потенційні можливості розвитку і здобуття освіти. Такі умови їхнього навчання в інклюзивному класі мало чим відрізняються від тих умов «стихійної інклюзії», з якої починалося реформування спеціальної освіти.

Отже беззастережне включення дітей із ЗПР в сьогоденні умови інклюзивного навчання не виправдовує себе і потребує вжиття ряду заходів, значно доступніших для реалізації, ніж віддалені і певною мірою ідеалізовані перспективи перебудови освітнього процесу у закладах освіти під різні потреби дітей інклюзивного класу.

Реалістичнішими і такими, що здатні значно поліпшити якість освіти і розвитку дітей із ЗПР, є заходи, спрямовані на, по-перше, попередню корекцію розвитку дітей із ЗПР, переш ніж включити їх у навчання з дітьми з нормативним розвитком, по-друге, зважаючи на велику строкатість цього

контингенту дітей та різні можливості вирівнювання їхньої пізнавальної діяльності, вибіркоче включення в інклюзивні умови частини з них, які за сформованістю загальної обізнаності і довільності досягли рівня, близького до нормативного розвитку і здатні з певною допомогою включатися у навчальний процес у класі. Для дітей зі стійкішими проявами ЗПР доцільнішими є спеціальні класи у закладах загальної середньої освіти з різними формами часткової інклюзії [3].

Найкращими умовами для майбутнього включення дитини в інклюзивне навчання, звичайно, є раннє втручання. Проте навряд чи доцільно очікувати, поки воно набуде достатнього впровадження в Україні. Сьогодні значним кроком у підготовці дітей із ЗПР до умов інклюзивного навчання було б широке впровадження спеціальних груп у закладах дошкільної освіти. У зв'язку з не достатньою охопленістю дітей дошкільним навчанням підготовчі класи для дітей із ЗПР потрібні й у закладах загальної середньої освіти. Здійснені нещодавно дослідження на пострадянському просторі показали, що після навчання у спеціальних корекційно спрямованих групах дошкільного закладу освіти 75% дітей із ЗПР можуть успішно навчатися в умовах інклюзії. Тимчасом серед дітей, які навчалися на загальних засадах і не отримували спеціальної корекційно-розвиткової допомоги у дошкільному закладі освіти, таких дітей лише 40 % [1].

Попередня підготовка та поступове і диференційоване включення в інклюзивні умови навчання дітей із ЗПР потребує ретельної диференційної психолого-педагогічної діагностики їхнього розвитку та готовності до навчання, що можуть здійснювати інклюзивно-ресурсні центри.

Список використаних джерел:

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. Коробейников И. А., Бабкина Н. В. Консультативный ресурс психологического диагноза при нарушениях психического развития у детей. *Консультативная психология и психотерапия*. 2017. Т. 25. № 4. С. 11–22.

3. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*. 2008. № 1 С. 71–78.
4. 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.
5. Про Національну програму «Діти України» : Указ Президента України від 18.01.1996 р. № 63/96. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/63/96#Text>
6. 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/ooor_2014_5_16
7. Сергеева О. А., Филиппова Н. В., Барыльник Ю. Б. Проблема психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития. *Бюллетень медицинских интернет-конференций*. 2015. Т. 5. № 5. С. 712.
8. 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
9. 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.