

ПІДСУМКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ

Ілляшенко Тамара Дмитрівна,
кандидатка психологічних наук,
старша наукова співробітниця,
провідна наукова співробітниця лабораторії психологічного супроводу дітей з
особливими освітніми потребами,
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи

Перш ніж перейти до розгляду питання, означеного у заголовку цієї статті, зазначимо, що тут мова йтиме про дітей з порушенням психофізичного розвитку. Поняття «особи з особливими освітніми потребами» (ООП), як воно представлене у міжнародних документах [1], є надто широким і об'єднує осіб, які мають суттєві відмінності як за причинами виникнення та змістом освітніх потреб, так і за способами їх задоволення. Тому й розгляд їх усіх разом може торкатися тільки невеликого найзагальнішого кола питань їхньої освіти і соціального включення.

Впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП в Україні відбувалося на тлі, з одного боку, функціонування оригінальної вітчизняної психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей з ООП і методики побудови педагогічного процесу з ними, які склалися понад століття, а з другого, — сегрегативних умов спеціального навчання, представленого школами-інтернатами, де навчалися діти, які повністю себе обслуговували. У зв'язку з цим велика частина дітей з тяжкими і найтяжчими порушеннями розвитку охоплювалася індивідуальним навчанням: дитина мала кілька занять на тиждень з педагогом і була повністю позбавлена спілкування з ровесниками і обмежувалася колом сім'ї, яка теж потерпала від дефіциту спілкування. Усе це зумовлювало великий ентузіазм з боку батьків і громадськості у сприйнятті впровадження інклюзивного навчання, у якому бачили тільки позитивне і не були готовими помічати труднощі і застереження. Певною мірою цей ентузіазм торкнувся і тих, хто безпосередньо відповідав за впровадження нових засад освіти і соціалізації дітей з ООП: органів управління освітою та науково-методичних установ. Результатом було намагання якомога швидше охопити інклюзивним навчанням якомога більшу кількість дітей з ООП. Зрозуміло, що на цьому шляху неминучими були численні невдачі.

У форсованому впровадженні інклюзивного навчання в Україні, яке здійснювалося протягом більше як десяти років, сьогодні означилися певні підсумки. Вони відобразилися у ряді нормативних документів і методичних розробок, а також у критичних оцінках невдач на цьому шляху [2; 3; 4; 5].

Зазвичай критична оцінка практики впровадження інклюзивного навчання в Україні, насамперед, пов'язана із екстраполяцією зарубіжного досвіду у не достатньо підготовлені умови [6]. Ми поділяємо цю позицію, проте детальніше знайомлячись з досвідом інклюзивного навчання і в цілому освіти дітей з ООП у різних країнах, зокрема у Канаді та США, переконуємось, що екстраполяція хоч і була, але дуже однобічна, довільна, що не на користь вітчизняній практиці.

Легко запозичується те, що дозволяє безперешкодно його впроваджувати. Мало враховуються ті обмеження, які існують у багатьох країнах, зокрема, визнання того, що для деяких категорій дітей з ООП продуктивнішим є спеціальне навчання [5, с. 60, с. 110]. Існування одночасно різних форм освіти дітей з ООП ставить високі вимоги до готовності батьків свідомо приймати рекомендації фахівців та робити вибір на користь дитини і бути здатними співпрацювати з педагогом. Під час вибору інклюзивного навчання не менш важливою є здатність батьків враховувати обмеження, пов'язані з інтересами і правами інших учасників педагогічного процесу, що у нас залишається не регламентованим. І, звичайно, наша практика підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти до роботи в інклюзивних класах та включення у педагогічний колектив відповідних фахівців досі дуже далека від зарубіжної.

Вітчизняній практиці впровадження інклюзивного навчання властиве бажання якомога швидше відійти від жорсткої сегрегації дітей з ООП у спеціальній освіті та залучити їх у єдину освітню систему, оминаючи процес інтеграції як поступове розширення присутності цих дітей у єдиній освітній системі. В інклюзивні умови навчання включаються діти не залежно від тяжкості порушень їхнього розвитку. Неможливість швидко забезпечити безбар'єрний простір як фізичний доступ до шкільного приміщення та пересування в ньому призвело до того, що в інклюзивних умовах почали переважати діти з порушенням інтелектуального розвитку (з розумовою відсталістю) різного ступеня тяжкості, діти з розладами спектру аутизму [6] — педагогічно найскладніші діти, що потребують ґрунтовної модифікації програми закладу загальної середньої освіти, яку неможливо реалізувати в умовах інклюзивного класу.

Почалася активна заміна термінів у діагностиці розвитку дітей, які вважалися дискримінаційними, на більш нейтральні, що властиво і сучасній світовій практиці. Проте у цьому, на перший погляд, простому і легко здійснюваному заході виявляється чимало серйозних загроз: поспішні і часто невдалі нові назви складних явищ, термінологія яких складалася протягом тривалого часу їх вивчення, перешкоджають чіткості як наукових визначень, так і використанню їх у педагогічній практиці.

Зокрема, порушилася диференціація різних станів інтелектуальної недостатності із введенням поняття «порушення інтелектуального розвитку» або «когнітивні труднощі» замість дискримінаційного «розумова відсталість». Погоджуючись із доцільністю пом'якшення цього визначення, особливо у широкому вжитку, зауважимо, що порушення інтелектуального розвитку торкається і затримки психічного розвитку, яка за проявами і прогнозом є

суттєво іншим станом. Це не могло не позначитися негативно на практиці оцінки інтелектуального розвитку дітей, а особливо на формуванні компетентності педагогів щодо диференціації підходу у роботі з різними категоріями дітей, які об'єднані одним визначенням.

Радикальним і, на наш погляд, невчасним і негативним сьогодні кроком у науково-методичному забезпеченні інклюзивного навчання є проголошена «індивідуальна модель підтримки» як відмова від поняття нормального і порушеного розвитку, отже, від діагнозу, та заміна його констатацією просто труднощів у пізнавальній та інших сферах психічної діяльності кожної окремої дитини.

Здавалося б, нарешті досягнуто тих ідеальних умов, коли дитина вивчається як унікальна з усіма своїми особливостями, потребами і труднощами та отримує відповідну допомогу, оминаючи «навішування ярликів», які завжди ховаються в діагнозі, тобто в узагальненні (підведенні під визначення). Проте тут і виявляються проблеми такого підходу до психолого-педагогічної діагностики (оцінки розвитку дитини), оскільки він не здатен послуговуватись тими знаннями, які сконцентровані у всякому діагнозі, хоч медичному (нозологічному) чи психолого-педагогічному. У діагнозі сконцентровані знання про відповідні типові особливості дитини, які дозволяють робити прогноз і визначати методи впливу (у нашому випадку — методи навчання). Діагноз об'єднує у єдине ціле усі симптоми у їхньому ієрархічному зв'язку і надає їм особливого змісту. Тільки через знання типових особливостей набувають повноти свого значення індивідуальні.

Відмова від діагнозу та заміна його переліком труднощів у різних сферах психічної діяльності дитини, по-перше, позбавила цілісного вивчення дитини як особистості з її проблемами і перевагами, по-друге, призвела до чисто кількісного підходу до виокремлення різних категорій дітей, який не має прямого зв'язку з властивими для того чи іншого діагнозу психологічними особливостями обстежуваного. Крім того, такий підхід до психолого-педагогічної діагностики є неприйнятним для спеціального навчання дітей з ООП — спеціальної школи і спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти — де різні категорії дітей визначаються за провідними особливостями порушеного розвитку.

Сьогодні в Україні єдиною установою у системі освіти, наділеною повноваженням здійснювати комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей з ООП, є інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ), методично цілком орієнтований на обслуговування інклюзивного навчання. Висновок ІРЦ про розвиток дитини не містить діагнозу, а тільки перелік її труднощів у різних сферах, про які уже згадувалось вище. Тому він виявляється непридатним для спеціального навчання, яке змушене послуговуватись чисто медичним діагнозом — висновком психіатра, коли йдеться про порушення інтелектуального розвитку, або лікарів відповідного профілю для визначення сенсорних порушень.

Однорічна увага протягом останніх десяти років до інклюзивного навчання дітей з ООП як такої, що йде на зміну спеціальній освіті, радикалізація у методичних засадах його функціонування зазвичай пояснюється необхідністю дотримуватись рекомендацій у ратифікованих в Україні міжнародних документів. З огляду на це спеціальній освіті відводиться місце якогось рудименту, що не може конкурувати з інклюзивною освітою.

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 [1, 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.

Незаперечними, такими, що справді потребують неухильного виконання відповідно до рекомендацій ратифікованих міжнародних документів, на наш погляд, є дві умови: подолання дискримінації в усіх її проявах та сприяння соціальній інтеграції дитини з ООП не залежно від форми здобуття освіти і методичних засад, які сприяють розвитку і соціальному включенню особи.

Усі розглянуті тут проблеми впровадження інклюзивного навчання в Україні можна назвати хворобою зростання. Сьогоднішній стан не тільки інклюзивного, але й спеціального навчання можна назвати кризою, яка змушує уважно переглянути шлях та внести необхідні поправки.

Подальший розвиток освіти дітей з ООП ми вбачаємо у співіснуванні різних моделей навчання, об'єднаних спільними методологічними і методичними засадами психолого-педагогічної діагностики та побудови освітнього процесу, що сприяє розвитку і соціальній інтеграції особи.

Подальший розвиток різних форм здобуття освіти дітьми з ООП ми пов'язуємо з широким застосуванням вітчизняного доробку як в галузі психолого-педагогічної діагностики, так і методики навчання різних категорій дітей.

Методи якісного вивчення інтелектуального розвитку дитини, побудовані на основі навчального експерименту, за своїми прогностичними можливостями завдяки виявленню зони найближчого розвитку та ієрархічного зв'язку між різними проявами порушеного розвитку [7], включаючи особистість, мають чималі переваги у психолого-педагогічній діагностиці.

Розв'язання дитиною змодельованих в експериментальних умовах пізнавальних завдань створює ситуацію, наближену до навчальної, і дозволяє відтворювати не тільки особливості інтелектуальної діяльності, але й багато інших психологічних особливостей дитини, які забезпечують її успішність чи створюють труднощі. Такими є: особливості мовленнєвого розвитку та його вплив на якість інтелектуальної діяльності (важливим є розв'язання

невербальних завдань), стійкість її уваги, сформованість емоційно-вольової сфери, яка виявляється у саморегуляції діяльності, здатності діяти послідовно відповідно до поставленої мети, особливості реакції на успіх і невдачу, упевненість чи невпевненість, тривожність, зрештою, втомлюваність як прояв астенії, яка має неабиякий вплив на успішність навчальної діяльності і ставлення до неї. Перевага такого вивчення усіх цих важливих особливостей у тому, що створюються умови для встановлення взаємозв'язку і взаємозалежності між ними.

У вітчизняній психолого-педагогічній діагностиці системоутворювальним поняттям, яке дозволяє виокремлювати типологічні відмінності труднощів у навчанні, є навчуваність як сукупність інтелектуальних властивостей, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності [8; 9]. Тому навчуваність є основою для визначення освітніх потреб особи. Потреби, зумовлені сенсорними, мовленнєвими, фізичними, особистісними та іншими особливостями здобувача освіти, можуть набувати щораз іншої ваги, виступаючи як первинні чи вторинні щодо потреб, зумовлених особливостями навчуваності. Нам, прихильникам цього напрямку у психолого-педагогічній діагностиці, важко уявити розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР) чи індивідуального навчального плану (ІНП) дитини у системі інклюзивного навчання без з'ясування її навчуваності, отже, можливих перспектив її розвитку. Відтак набуває обґрунтування і рекомендація вибору тієї чи іншої форми навчання.

З викладеними засадами психолого-педагогічної діагностики прямо пов'язані методи навчання. Вони відображені у побудові програм навчання різних категорій дітей з ООП, які не тільки використовуються у спеціальному навчанні, але добре слугують основою знов-таки для створення ІПР та ІНП в системі інклюзивного навчання.

Використання вітчизняного доробку у психолого-педагогічній діагностиці і методиці навчання дітей з ООП відкриває чималі перспективи у вдосконаленні впровадження інклюзивного навчання в Україні.

Список літератури

1. Саламанкська 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: 05.07.2023).

2. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / уклад. Л.І. Прохоренко, Н.А. Ярмола, О.О. Набоченко, Е.А. Данілавичюте та ін. 2021. 200 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf> (дата звернення: 05.07.2023).

3. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545. Дата оновлення: 30.08.2022 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 05.07.2023).

4. Продіус О.І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4 (2). С. 86–93.

5. Садова І.І. Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 1. С. 188–192.

6. 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.

7. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения : сборник статей. Москва–Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. 136 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9980> (дата звернення: 05.07.2023).

8. Обухівська А.Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 1998. 185 с.

9. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006. 36 с. : Дидактичний матеріал : комплект А і комплект Б (45 арк.).