

**Ілляшенко Т. Д.,**  
канд. психол. наук,  
старша наукова співробітниця,  
провідна наукова співробітниця  
лабораторії психологічного супроводу  
дітей з особливими освітніми потребами,  
Український науково-методичний центр  
практичної психології і соціальної роботи, м. Київ

УДК 376+159.9



## **ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ СПІВІСНУВАННЯ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

З початку нового століття і досі освіта дітей з особливими потребами (ООП) в Україні зазнає суттєвих трансформацій у зв'язку із впровадженням інклюзивного навчання. Швидкі темпи здійснення переходу від сегрегативної системи освіти цієї категорії дітей до інклюзивної залишали мало можливостей для критичної оцінки її якості і причин, які стоять їй на перешкоді.

Критичні зауваження щодо практики впровадження інклюзивного навчання в Україні, переважно пов'язані із екстраполяцією зарубіжного досвіду у не достатньо підготовлені умови [5; 7]. Ми поділяємо цю позицію, проте намагаючись більше її конкретизувати, здійснили опитування педагогів, які працюють в системі інклюзивного навчання, щодо реалізації основних його засад. Навіть це невелике попереднє дослідження показало, що справа не стільки в екстраполяції зарубіжного досвіду, скільки у непослідовності його впровадження.

Насамперед, не маючи достатньої матеріальної бази, ми намагалися (і далі намагаємось) впровадити інклюзивне навчання набагато швидшими темпами, ніж це робилося у країнах Європи і Північної Америки. Це негативно позначилося на кадровому його забезпеченні. Наше опитування педагогів показало, що серед них було виявлено 20% таких, які не мали ніякого попереднього досвіду і навіть теоретичної підготовки до роботи з дітьми з ООП в системі інклюзивного навчання. Переважна більшість — понад 70% обмежувалися теоретичною підготовкою (курси, семінари), яка була нетривалою і не могла дати необхідні фахові знання і навички [4]. У школах з інклюзивним навчанням немає фахівців зі спеціальної психології і педагогіки. Тимчасом у країнах, досвід яких ми начебто переймаємо, як неодмінна умова ефективності інклюзивного навчання розглядається здатність і готовність педагога працювати з дітьми з ООП.

Навчання здійснюють педагоги, які мають відповідний фах. Відповідність педагога покладеним на нього професійним обов'язкам жорстко контролюється [2, с. 96].

Дуже суттєві проблеми в сучасній освіті дітей з ООП у нашій країні створило ставлення до інклюзивного навчання як такого, що, само собою зрозуміло, йде на зміну спеціальному навчанню, яке, хоч і не відійшло зовсім у минуле, але розглядається як рудимент. Це зумовило включення в інклюзивні умови навчання дітей не залежно від складності порушень їхнього розвитку. На відміну, наприклад, від США, де запровадження інклюзивного навчання починали з дітей з показниками IQ, близькими до норми, які порівняно легко входили у середовище ровесників у загальноосвітньому класі та у засвоєння відповідної програми [2, с. 75], у нас пріоритет в інклюзивних умовах навчання отримали діти, які не потребували ще не забезпеченого безбар'єрного простору як фізичного доступу до шкільного приміщення та пересування в ньому. Як виявилось, такими є здебільшого діти з порушенням інтелектуального розвитку різного ступеня тяжкості, діти з розладами спектру аутизму — педагогічно найскладніші діти, які потребують різнобічної фахової педагогічної допомоги та не отримують її через відсутність відповідно підготовлених педагогів. Часто в інклюзивних умовах опиняються діти із вкрай складними порушеннями поведінки, що робить проблематичним проведення уроку та порушує право на якісну освіту як інших дітей з ООП, так і тих, що мають нормативний розвиток. Тимчасом у розвинених країнах з чималим досвідом інклюзивного навчання, переважна більшість дітей саме з такими порушеннями навчається у спеціальних школах [2].

Сприйняття інклюзивного навчання як пріоритетного і майже безальтернативного призвело до того, що усі методичні пошуки концентрувалися навколо нього. У дотриманні теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти вітчизняні розробники методичних рекомендацій виявились значно ортодоксальнішими, ніж ті зарубіжні фахівці, на досвід яких вони посилалися. Виявилось це, насамперед, у відмові від діагнозу та натомість використанні переліку різних труднощів дітей у процесі навчання [3].

Відмова від психолого-педагогічного діагнозу тягне за собою великі втрати. Діагноз — узагальнення, у якому закодовано увесь досвід вивчення того чи іншого явища. Виявляючись в індивідуальних особливостях, діагноз надає їм незрівнянно більшого змісту, дозволяє встановити зв'язки між ними, бачити прогноз і шлях досягнення прогнозованого. Констатований індивідуальний прояв без зв'язку з діагностичним визначенням за своїм змістом є не більше, ніж простий факт. Позбавлений будь-яких змістових зв'язків з іншими проявами і узагальнень, він мало інформативний щодо прогнозу, отже, і для побудови корекційно-педагогічного процесу.

Чи корисна відмова від діагнозу для інклюзивної форми навчання, на наш погляд, є дискусійним питанням. Тимчасом спеціальне навчання таким чином зовсім позбавляється психолого-педагогічної діагностики, бо інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) — єдині установи у системі освіти дітей з ООП, наділені діагностичними функціями, методично повністю орієнтовані на інклюзивне навчання і неспроможні забезпечити діагностику у спеціальній освіті. Про це свідчить невдала спроба створити нове Положення про спеціальні класи, яке так і не було реалізоване. Це — очікуваний результат, адже спеціальна освіта будується на об'єктивному психолого-педагогічному діагнозі розвитку дитини, який передбачає визначення первинного порушення, його впливу на цілу ієрархію інших її психологічних особливостей, що є визначальним для побудови освітнього процесу і її психолого-педагогічного супроводу. Висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, який надається ІРЦ, є мало придатним для побудови педагогічного процесу в спеціальній школі, особливо — для комплектування різних типів спеціальних шкіл і класів, оскільки не містить психолого-педагогічного діагнозу.

Отже, спеціальна й інклюзивна освіта не тільки втрачають будь-які точки дотику, але стає проблемним саме існування спеціальної освіти, потреба у якій є дедалі очевиднішою, як тільки торкнемося якості освіти осіб з ООП у цілому. І схоже, що такий стан з різними формами освіти дітей цієї категорії не має нічого спільного із зарубіжним досвідом.

У переважній більшості країн, які практикують інклюзивне навчання, воно виступає як одна з форм здобуття освіти особами з ООП поряд іншими формами: спеціальними школами і спеціальними класами у закладах загальної освіти. Різні форми навчання не є чисто альтернативними, а, насамперед, зумовлені різними можливостями задовольнити освітні потреби дітей. Здійснюється комплексна психолого-медико-соціальна оцінка розвитку дітей у єдиних центрах. Залежно від її результатів з батьками обговорюється питання кращих умов навчання для їхньої дитини. Залишаючи право вибору за батьками, таке обговорення сприяє формуванню батьківської компетентності та їхньої здатності бути партнерами педагогам [1; 2].

Отже у системі освіти дітей з ООП у нашій країні гостро постала проблема її удосконалення, насамперед, забезпечення рівноправного функціонування різних її форм. Зокрема, сьогодні важливішим є не форсування впровадження інклюзивного навчання, а упорядкування його засад.

Якісна освіта дітей з ООП не залежно від форми її здобуття починається, насамперед, з об'єктивного науково обґрунтованого психолого-педагогічного діагностування їхнього розвитку, поєднаного з відомостями про стан їхнього здоров'я.

Повноцінне здійснення психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей з ООП сьогодні методично достатньо забезпечене. Є можливості поєднувати вітчизняні методи, побудовані на основі навчального експерименту та якісної оцінки процесу і результатів виконання діагностичних завдань, з тестовими методиками, які сьогодні мають ІРЦ, але повноцінно не можуть використовувати через відмову від діагнозу, який методиками передбачається. Узгодження показників, отриманих з допомогою різних діагностичних методик, сприятиме об'єктивності діагностичного висновку.

Психолого-педагогічний діагноз, побудований на наукових засадах, є вихідним для будь-якої форми навчання. Єдині засади психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей з ООП роблять різні форми навчання взаємно проникними, дозволяють у міру потреби без зайвої тяганини змінювати форму навчання дитини чи поєднувати різні її форми.

Рекомендована форма навчання, насамперед, визначається особливостями розвитку дитини і є свідомим вибором батьків. Формування психолого-педагогічної компетентності батьків — важлива умова забезпечення якісної освіти дітей з ООП. Тому кожен випадок психолого-педагогічного діагностування розвитку дитини повинен завершуватися обговоренням з батьками кращих умов її навчання.

### Список використаних джерел

1. Гребя І., Леврінц М. Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. *Витоки педагогічної майстерності*: журнал (Серія "Педагогічні науки"). Випуск 29. 2022. С. 81–87.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : "Самміт Книга", 2009. 272 с. : іл. (Серія "Інклюзивна освіта").
3. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / укладачі: Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А., Набоченко О. О., Данілавичюте Е. А. та ін.. 2021. 200 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2021/12/31/Method.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf>.
4. Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д. З досвіду вивчення практики впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*: збірник. Одеса : Видавничий дім "Гельветика", 2022. Вип. 37. 164 с. С. 137–141. URL: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v37/33.pdf>.
5. 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.

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

7. 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](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_10_32).

**Оганесян В. С.,**

УДК 371.1.07

канд. екон. наук,  
заступник директорки з навчальної роботи,  
ВСП "Фаховий коледж економіки,  
права та інформаційних технологій"  
ПЗВО "Кам'янець-Подільський податковий  
інститут", м. Кам'янець-Подільський

**Гнатенко С. О.,**

доктор філософії, голова циклової комісії,  
ВСП "Фаховий коледж економіки,  
права та інформаційних технологій"  
ПЗВО "Кам'янець-Подільський податковий  
інститут", м. Кам'янець-Подільський

**Блажко В. О.,**

викладач юридичних дисциплін,  
ВСП "Фаховий коледж економіки,  
права та інформаційних технологій"  
ПЗВО "Кам'янець-Подільський податковий  
інститут", м. Кам'янець-Подільський



## **ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПЛАТФОРМИ G-SUITE FOR EDUCATION (GOOGLE WORKSPACE) У ВСП "ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ ЕКОНОМІКИ, ПРАВА ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ"**

У сучасному світі інформаційні технології відіграють ключову роль у розвитку освітніх процесів, забезпечуючи ефективну організацію навчального процесу та покращення якості освіти [2]. Важливим елементом інноваційного підходу до освіти є впровадження хмарних технологій, які надають широкий спектр інструментів для викладачів і студентів. Однією з таких платформ є G-Suite