

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ І ВИВЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЇЇ КОРЕКЦІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Тамара Ілляшенко,
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
tamara.dmitryevna@gmail.com

Потужні трансформації в освіті дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зумовлені впровадженням інклюзивного навчання, важко переоцінити. Під його впливом змінюються усі форми навчання та виникає їхня взаємодія. Як усякі інноваційні втручання усі ці процеси потребують ретельного моніторингу їхньої ефективності, якій, нажаль, приділяється вкрай мало уваги.

Багатогранний вплив, який чинить інклюзивне навчання на освіту, розвиток і соціалізацію дітей з ООП, навряд чи може бути вивчений шляхом одного навіть найширшого дослідження. Воно потребує цілого ряду теж досить складних і трудомістких досліджень, серед яких основними є з'ясування, яким категоріям дітей з ООП, для досягнення якої мети та з допомогою яких методичних і організаційних засобів оптимальним є інклюзивне навчання.

Ми не випадково серед умов вибору інклюзивного навчання називаємо його мету. Це питання не обговорюється, бо спрацьовує усталене уявлення про безумовну мету навчання як отримання освіти. Проте щодо дітей з ООП ця мета може бути різною в залежності від особливостей їхнього розвитку і тієї підтримки, яку надає їм суспільство. Цьому питанню чималу увагу приділили відомі українські фахівці в галузі освіти і розвитку дітей з ООП Віт. Бондар, В. Синьов і В. Тищенко [1], обговорюючи проблему впровадження інклюзивного навчання в Україні та наголошуючи на суттєвій відмінності мети вітчизняних засад освіти дітей з ООП (з порушеннями психофізичного розвитку) від взятої за зразок північноамериканської моделі навчання дітей цієї категорії та її мети.

Відомо, що у нашій країні діти з ООП за винятком дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю) отримують закріплену законодавчо ценову освіту, яка дозволяє їм надалі отримувати професійну освіту, включаючи вищу, та працевлаштування.

Високі соціальні стандарти, гарантовані особам з психофізичними порушеннями у північноамериканських країнах, орієнтують їхню освіту,

насамперед, на засвоєння соціальних норм поведінки, культурних цінностей, самореалізації у цікавих і доступних для них видах діяльності. У цих умовах стандартна освіта, здобуття професії, працевлаштування не є пріоритетом. І це робить суттєво іншою систему освіти дітей з ООП, починаючи з підготовки педагогічних кадрів, програм навчання, корекції тих порушень, які піддаються позитивним змінам.

Ще на початку освоєння досвіду інклюзивного навчання у спілкуванні наших фахівців з тими, чий досвід вони переймали, каменем спотикання було поняття «корекція». Наші фахівці виховані у намірах змінити на краще у порушеному розвитку усе, що піддається змінам, і вбачають у цьому гуманістичний сенс. Їхні ж зарубіжні колеги корекцію заперечували як втручання у недоторканий світ індивідуальності. Це — принципове розходження позицій, яке позначається на усьому процесі навчання, розвитку і соціалізації дітей з ООП.

Необхідність дати цензову освіту переважній більшості дітей з ООП зумовила вищий рівень наших педагогічних технологій у галузі освіти і корекції їхнього розвитку, які склались історично. Проте у процесі впровадження зарубіжного досвіду інклюзивного навчання це вітчизняне надбання непомітно, але послідовно відсторонюється, починаючи з діагностики, що накладає відбиток на увесь педагогічний процес. Нажаль пройшли повз увагу застереження і пропозиції згаданих нами фахівців. Законодавчо закріплена цензова освіта для більшості дітей з ООП не обговорюється як безальтернативна, але постає питання, чи забезпечується вона в інклюзивних умовах навчання. З'ясування цього питання є основним завданням дослідження його якості.

Нами обрано вивчення впливу інклюзивного навчання, яким воно є сьогодні в Україні, на розвиток, освіту і соціалізацію дітей, які за нині чинною класифікацією мають другий рівень (почасти третій) труднощів у навчанні та отримують здебільшого дві (іноді чотири) години підтримки на тиждень. У нині чинній системі класифікації дітей з ООП за потребою у підтримці це діти з найлегшими порушеннями розвитку серед охоплених інклюзивним навчанням. Проте названих критеріїв не достатньо для визначення категорії дітей з ООП за особливостями психофізичних порушень, отже, і їхніх реальних можливостей розвитку та потреби у корекційних заходах. Тому скажемо точніше: ми вивчаємо вплив інклюзивного навчання на дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Для такого вибору є достатньо підстав. По-перше, ця категорія дітей є найчисленнішою серед популяції дітей з ООП. По-друге, вони мають достатній інтелектуальний потенціал, щоб за сприятливих педагогічних умов отримати цензову освіту і професійну підготовку. В умовах війни і майбутньої післявоєнної відбудови на тлі демографічної кризи ми не можемо дозволити собі втрату цього контингенту через його дезадаптацію, яка перетворює їхні інтелектуальні можливості і активність на деструктивну силу у суспільстві. Щодо цього можна послатися на повчальний досвід США, де свого часу відмовились від вживання

поняття «межове порушення інтелектуального розвитку» та надання допомоги особам з такими особливостями. Проте зростання правопорушень і злочинності серед цього контингенту змусило відновити відкинене визначення та повернутися до педагогічної і соціальної підтримки таких осіб [2].

Сьогодні у нашій країні дітям із ЗПР приділяється не достатня увага. Велика частина їх навчається у закладах загальної середньої освіти, де не отримує необхідної допомоги і стійко не встигає. Інша частина отримує педагогічну підтримку, але, на нашу думку, не достатню.

Спостерігається тенденція до зменшення педагогічної уваги до цієї категорії дітей. Спочатку були ліквідовані спеціальні школи для них. Проте залишались спеціальні класи і за умови достатньої охопленості ними контингенту дітей із ЗПР та добре налагодженої педагогічної роботи в них такий захід міг бути виправданим. Але далі з'явилось обґрунтування обмеження корекційної допомоги таким дітям тільки початковим навчанням [3]. І нарешті сьогодні дітям із ЗПР відмовлено у спеціальних класах відповідно до нового Положення про спеціальні класи у закладах загальної середньої освіти [4]. Для них залишається виключно інклюзивне навчання. Попри те, що це є дискримінаційним кроком щодо цих дітей і їхніх батьків, які не можуть, як усі інші, обирати форму навчання, обмежується варіативність умов корекції їхнього розвитку і умов здобуття освіти. А тимчасом цей контингент дуже строкатий за причинами порушень у їхньому розвитку і труднощами їх корекції. Тому не можна применшувати потреби цілого спектру педагогічних заходів і умов навчання, щоб забезпечити усім їм необхідну допомогу. Обмежується і можливість порівняльних досліджень ефективності різних форм навчання для освіти, розвитку і соціальної адаптації цієї категорії дітей.

На нашу думку, педагогічному процесові суттєво шкодить відмова від конкретного диференційного психолого-педагогічного діагностичного визначення особливостей інтелектуального розвитку дитини з ООП у системі інклюзивного навчання та натомість вживання дуже розмитих понять «когнітивні труднощі», «інтелектуальні труднощі легкого ступеня прояву», «порушення когнітивних функцій» [5]. Ці визначення можна віднести і до дітей із ЗПР, і до тих, що мають порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня (попередня назва — розумова відсталість). Тому вони мало придатні для диференціації цих двох суттєво різних станів розвитку дитини з ООП. І негативні наслідки цього для практики не забарились. Сьогодні одні інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) тлумачать «інтелектуальні труднощі легкого ступеня прояву» як найлегші труднощі дітей у навчанні, які долаються у межах закладу загальної середньої освіти і не потребують надання їм підтримки в умовах інклюзивного навчання. Інші, навпаки, такі інтелектуальні труднощі не диференціюють з порушенням інтелектуального розвитку легкого ступеня і невиправдано оптимістично прогнозують усім їм

вирівнювання з настанням юнацького віку. Така плутанина у розумінні психологічних особливостей суттєво різних категорій дітей з ООП робить непевним і обсяг підтримки, який їм надається.

Можна погодитись, що визначення, які використовувались досі, особливо «ЗПР», є недосконалими, але все-таки вони привертають увагу педагога до відмінностей у педагогічних завданнях і способах їх реалізації щодо двох різних груп дітей. Давно обговорюється і неоднорідність контингенту дітей із ЗПР як за причинами, так і проявами порушень у їхньому розвитку та підходами до їх корекції. Свого часу ми виокремлювали серед них таких, що мають різні причини і наслідки труднощів у навчанні та потребують різних способів надання їм педагогічної допомоги [6]. Проте питання психолого-педагогічної типології цієї категорії дітей залишається досі актуальним.

Відмінності структури порушень пізнавальної діяльності дітей із ЗПР і тих, що мають порушення інтелектуального розвитку навіть легкого ступеня, достатньо вивчені, щоб їх розрізняти у педагогічній практиці. Нейропсихологічні дослідження показали: на відміну від дітей з порушенням інтелектуального розвитку у дітей із ЗПР попри різні недоліки окремих когнітивних функцій збережена інтегративна функція мозку, що виявляється у здатності до узагальнення інформації, яка надходить різними способами. Це спостерігається, насамперед, у розвитку свідомості. Іноді трапляються випадки, коли через порушені окремі когнітивні функції чи надзвичайно обмежений обсяг знань і уявлень дитина має великі труднощі у навчанні, проте свідомість її близька до свідомості дітей з нормативним розвитком: вона достатньо критична щодо себе, у спілкуванні, поведінці, побуті. І це не дозволяє поставити їй діагноз «порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня» та змушує далі шукати причини її неуспішності.

Збережена інтегративна функція мозку як здатність до узагальнення психологічно виявляється у здатності особи скористатися допомогою у процесі розв'язання нею інтелектуального завдання, бо надана допомога інтегрується з наявними у неї знаннями і продукує результат — нове знання і вміння. Так виявляється навчуваність — найсуттєвіший показник у вітчизняній психолого-педагогічній діагностиці інтелектуального розвитку дітей. Навчуваність нерозривно пов'язана із зоною актуального і найближчого розвитку дитини. Вона виявляється тоді, коли з дитиною працюють у зоні її найближчого розвитку. Усе, що знаходиться вище, над зоною найближчого розвитку, для неї надто складне і допомога не спрацьовує, тому й розвиток не відбувається. Порушення цього правила є серйозною педагогічною проблемою. Вона дуже актуальна для педагога, який працює в інклюзивному класі, коли зона найближчого розвитку дитини з ООП є іншою, ніж у дітей з нормативним розвитком. Врахування зони найближчого розвитку таких дітей є основою для побудови їхньої індивідуальної програми розвитку (ІПР) і, за потребою, індивідуального навчального плану (ІНП). Без усвідомлення цього педагогічний процес є шляхом навмання.

Розробляючи програму дослідження ефективності для дітей із ЗПР сьогоденного інклюзивного навчання в Україні, ми використовуємо вітчизняні засади психолого-педагогічної діагностики: визначення взаємозв'язків між порушеними пізнавальними функціями та з'ясування первинних і похідних від них, що суттєво впливає на побудову корекційно-педагогічного процесу; виявлення зони актуального і найближчого розвитку з допомогою критерію навчуваності та їхньої динаміки як показника ефективності педагогічного впливу. Усі ці відомості з'ясовуються з допомогою різних діагностичних засобів. Зокрема, психолого-педагогічна оцінка розвитку дітей в ІРЦ досить повно окреслює їхній актуальний розвиток. Переконливим доповненням до цих відомостей є застосування зарубіжних тестових методик оцінки інтелектуального розвитку. Зона найближчого розвитку та навчуваність з'ясовується з допомогою якісної оцінки особливостей інтелектуального розвитку з допомогою вітчизняної методики навчального експерименту.

Які умови навчання є найбільш ефективними для дітей із ЗПР, могло б дати порівняльне дослідження розвитку і набутих ними компетентностей, наприклад, на кінець початкового навчання у спеціальних та інклюзивних умовах. Але відтепер єдино можливими для цієї категорії дітей є інклюзивні умови навчання. Тому дослідження їхньої ефективності можливе тільки у процесі встановлення, наскільки реалізуються прогнозовані у процесі психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини її можливості набуття компетентностей і в цілому соціальних навичок — засвоєння програми навчання на рівні державних стандартів. У такому дослідженні надзвичайно важливою є психолого-педагогічна діагностика розвитку дитини, яка починає навчатися в інклюзивних умовах, та побудова її ІПР з врахуванням актуального рівня розвитку і факторів, під впливом яких він формувався, та навчуваності як засобу прогнозування успішності навчання і подальшого розвитку. Щорічне підведення підсумків навчальних досягнень дитини та їхньої відповідності прогнозованим у ІПР є показником ефективності умов її навчання.

Список використаних джерел:

1. Бондар Віт. І., Синьов В. М., Тищенко В. В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? Рідна школа. 2012. № 8–9. С. 20–27.
2. Intellectual disability. Definition. Classification. Systems of support / Eds R. Shalock, Sh. Daffy. 11th ed. AAIDD : Washington, DC. 2010. 259 p.
3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
4. Порядок утворення та умови функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 22.08.2024 року № 1182. Дата оновлення: 04.07.2025. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1408-24/conv> (дата звернення: 10.03.2026).

5. Прохоренко Л. І. Психологія когнітивних порушень у дітей .: монографія. Бориспіль : ФОП «Вигнан О. С.. 2023. 130 с.

6. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ : Видавництво «Початкова школа», 2003. 128 с.