

З ДОСВІДУ ЗАСТОСУВАННЯ РІВНІВ ПІДТРИМКИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

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 (м. Київ),
E-mail: tamara.dmitryevna@gmail.com

Стрімке впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в Україні зумовлює так само стрімке розроблення його методичного забезпечення, яке у цих умовах не завжди спирається на експериментально вивірені дослідження. Тому часто обґрунтованість методичних рекомендацій з'ясовується уже тільки у процесі їх застосування. Такими є «Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі» (далі – Методичні рекомендації) [1], які є визначальними в організації усієї системи інклюзивної освіти: як психолого-педагогічної оцінки розвитку осіб з ООП, так і надання їм відповідної підтримки у процесі здобуття освіти.

Звернення до практики застосування названих Методичних рекомендацій одразу виявило проблеми у наданні психолого-педагогічної підтримки як дітям з найлегшими (другого рівня) освітніми труднощами, так і тим, у яких труднощі тяжкі і найтяжчі (четвертого і п'ятого рівня). Здійснене нами дослідження показало, що першим гостро бракує педагогічної підтримки (усього дві години на тиждень) для виконання індивідуальної програми розвитку (ІПР) та індивідуального навчального плану (ІНП), а другі не отримують можливого для них розвитку через неадекватну їхнім потребам, хоч і максимальну підтримку (6–8 годин на тиждень).

Виявивши цю проблему, неважко здогадатися про її витoki. Вони криються у, може й не усвідомленому, уявленні про відмінності освітніх труднощів між різними категоріями дітей з ООП як простого арифметичного їх збільшення чи зменшення у процесі засвоєння освітньої програми. Насправді ж відмінності освітніх труднощів набагато складніші від арифметичних. Прості кількісні вимірювання допомоги у процесі засвоєння дітьми з ООП освітньої програми були б адекватними, якби перед всіма їхніми категоріями ставилося однакове завдання – засвоєння однакової за обсягом і змістом програми, а труднощі у її засвоєнні у всіх категорій дітей теж були чисто кількісними. Тоді справді потрібно було б застосувати різну кількість допомоги, щоб досягнути однакового результату. Утім у визначенні освітніх труднощів різних категорій дітей названі вище Методичні рекомендації таки обмежуються кількісними поняттями, наприклад, стан когнітивних труднощів у дітей з ООП другої категорії визначається як «наявність значних особливостей функціонування когнітивної сфери», для третьої категорії – «наявність виражених особливостей функціонування когнітивної сфери», для четвертої категорії – «наявність значно виражених особливостей функціонування когнітивної сфери» [1, с. 20]. Обмеження кількісними оцінками змушує далі звертатися до довгого переліку особливостей різних пізнавальних процесів, уникаючи їх якісної оцінки.

Відомо, що якісні особливості пізнавальної діяльності виявляються у сформованості мисленневих дій і операцій та інтегруються у навчованості, отже, потенційних можливостях розвитку [2]. Останні є підставою для розроблення ІПР та ІНП. Як ми неодноразово наголошували, адекватне розроблення цих важливих документів, що індивідуалізують освітній процес, можливе через з'ясування зони найближчого розвитку, а не тільки актуального. Для цього й використовується поняття навчованості.

Актуальний розвиток і зона найближчого розвитку, навчованість є визначальними положеннями вітчизняної педагогічної, зокрема, спеціальної, психології, на яких побудована вітчизняна психолого-педагогічна діагностика. Намагання виключити їх із вжитку та обійтися тільки, у кращому разі,

актуальним розвитком дитини під час визначення її індивідуального маршруту освіти і розвитку є першою важливою причиною неадекватної оцінки освітніх труднощів дітей з ООП та визначення рівнів їх підтримки в освітньому процесі.

Другою не менш вагомою причиною, щільно пов'язаною з першою, є відхід від цілісного вивчення психологічних особливостей дитини та заміна його вивченням розрізнених, не пов'язаних між собою особливостей її пізнавальних функцій, емоційно-вольових проявів, фізичного розвитку тощо. У результаті втрачається бачення структури порушення, тобто ієрархічного зв'язку і взаємозумовленості між його компонентами (первинність, вторинність, третинність). Тільки виявлення первинних порушень та особливостей похідних від них, зумовленої ними навчуваності дозволяє доцільно і найбільш економно докладати зусилля для допомоги дитині реалізувати потенційні можливості навчання і розвитку, які визначають мету педагогічної роботи, що відображається в ІПР та ІНП. Без цілісного бачення психологічних особливостей дитини визначити її освітні потреби та рівень необхідної підтримки неможливо.

У різних категорій дітей з ООП потенційні можливості освіти і розвитку різні, відповідно різні і завдання, поставлені в ІПР та ІНП. Перед дітьми, віднесеними до другої категорії освітніх труднощів, ці завдання значно вищі, ніж перед тими, що мають труднощі четвертого і п'ятого ступеня прояву. Тому й пропорції у кількості потрібної їм допомоги в освітньому процесі, закладені у Методичних рекомендаціях, не відповідають реальним потребам дітей. Зрештою, якщо подивитися на перелік названих там недоліків тільки пізнавальних процесів у дітей, віднесених до другої категорії освітніх труднощів, то стане зрозуміло, що надані дві години на тиждень для підтримки їх навряд чи зможуть допомогти їм реалізувати свої потенційні можливості розвитку та набути відповідних компетентностей.

Як показало наше опитування педагогів, найчастіше надані дві години підтримки дітям, які мають мінімальний рівень підтримки, розподіляються по одній годині між психологом і логопедом, допомога яких, безумовно, потрібна.

Тимчасом на заповнення прогалін у засвоєнні програми навчання часу не залишається. А потреба в індивідуальних заняттях такого змісту виникає, бо сьогодні в умовах ще далеко недосконалої методики роботи на уроці в інклюзивному класі засвоєння навчального матеріалу дитиною з ООП ускладнене навіть за наявності асистента педагога. Тому педагоги одностайно заявляють, що ІПР та ІНП виконувати не вдається через брак годин для індивідуальних занять. Порушення ж розвитку у цих дітей, які за нозологічним визначенням мають переважно затримку психічного розвитку (ЗПР), є системним і торкається багатьох взаємопов'язаних функцій. Воно може оцінюватися як легке тільки у порівнянні з ще тяжчими і, безумовно, засвоєння цими дітьми програми навчання не може обмежитися уроком разом з дітьми з нормативним розвитком. Потрібно взяти до уваги і те, що в систему інклюзивного навчання з індивідуальною підтримкою у дві години на тиждень, очевидно, включаються діти з вираженою ЗПР, а діти з легшими її варіантами, віднесені до першого рівня підтримки, не мають і цього. Зауважимо, що навіть у спеціальному навчанні (школі чи класі), де увесь навчальний процес підпорядкований особливостям цих дітей, планувалися години допомоги для заповнення прогалін у засвоєнні ними програмового матеріалу.

А тепер звернемося до підтримки в освітньому процесі дітей з тяжкими і найтяжчими проявами освітніх труднощів, які мають 6–8 годин підтримки на тиждень. Зауважимо, що тут мова йтиме про найтяжчі освітні труднощі, пов'язані з інтелектуальним розвитком. Потреби у підтримці через фізичні труднощі можуть мати діти, цілком здатні засвоювати без адаптації освітню програму закладу загальної середньої освіти. Це – категорія дітей з ООП, про яких потрібно говорити окремо. Окремої уваги потребують і діти з мовленнєвими та сенсорними порушеннями.

Звертаючись до підтримки дітей з тяжкими і найтяжчими інтелектуальними труднощами, потрібно визнати, що сьогодні вони найменше забезпечені адекватною їхнім потребам педагогічною допомогою через гостру нестачу в інклюзивній освіті фахівців з корекційної педагогіки. Тому тут є

певна, хоч і віддалена, перспектива наблизити умови їхнього навчання до їхніх освітніх потреб завдяки приходу в інклюзивну освіту педагогів з відповідною спеціалізацією. Насамперед, зміст освіти цих дітей потрібно зробити відповідним їхнім потребам. Отже, потрібна ґрунтовна модифікація освітньої програми для них, яка не може бути виконаною на уроці в інклюзивному класі. Не випадково у країнах, які мають чималий досвід інклюзивного навчання дітей з ООП, переважна більшість тих, що мають значні когнітивні порушення, навчаються у спеціальних класах чи школах [3].

Очевидно, що у тих випадках, коли з різних причин така дитина навчається в інклюзивних умовах, значна робота з формування її життєвих компетентностей повинна делегуватися батькам як учасникам команди її психолого-педагогічного супроводу та здійснюватися під керівництвом фахівця з корекційної педагогіки. Це зумовлює внесення суттєвих змін у розклад відвідування такими дітьми уроків в інклюзивному класі [4].

Досі, якщо дозволяє фізичний розвиток і більш-менш прийнятна поведінка, ці діти відвідують усі уроки, і зусилля педагогів спрямовані на те, щоб вони засвоїли щось з того, що вивчається на уроці іншими дітьми. Той самий зміст мають і додаткові індивідуальні заняття. Наведемо яскравий приклад: хлопчик із синдромом Дауна навчається в інклюзивних умовах четвертий рік. Зі слів педагога, «за цей час він навчився читати по складах, знає частини мови, може із допомогою знайти їх у реченні, виконує математичні завдання за допомогою калькулятора, розрізняє форми предметів, орієнтується у просторі та побуті, завжди контактує із однолітками, залюбки відвідує індивідуальні заняття. Виконати ІПР вдається частково, оскільки у дитини помітна зупинка у накопиченні та засвоєнні нової інформації».

Як бачимо, сьогодні велика кількість годин педагогічної підтримки дітям з тяжкими і найтяжчими освітніми труднощами в інклюзивній освіті витрачається неефективно. Підвищення її ефективності через забезпечення відповідності змісту освіти освітнім потребам цих дітей дозволить ощадливіше

планувати і години індивідуальної підтримки, оскільки часто їм потрібна не більша допомога, а інша.

Отже, сьогоdnішній розподіл годин підтримки дітей з ООП в інклюзивному освітньому процесі потребує невідкладного перегляду і вдосконалення. Обмеження допомоги одній категорії дітей не дає можливості реалізувати їхні чималі потенційні можливості розвитку, освіти та соціально-трудоної адаптації. Іншій категорії дітей велика кількість годин підтримки нічого не може додати до розвитку і соціалізації без приведення у відповідність з їхніми освітніми потребами ППР та ІПП. Рациональне використання часу у педагогічній роботі з останніми дало б можливість зменшити кількість годин індивідуальної підтримки без втрат у якості їхньої освіти.

Список використаних джерел:

1. 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: 03.04.2023).
2. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 1998. 185 с.
3. Колупасва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
4. Прасол Д. В. Адаптований розклад. Для кого, коли і навіщо? *Фейсбук* : вебсайт. URL: <https://www.facebook.com/dmitriy.prasol/posts/3899766953459318> (дата звернення: 03.04.2023).