

А. Г. Обухівська

*завідувачка лабораторії психологічного супроводу
дітей з особливими освітніми потребами
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи
м. Київ, Україна*

Т. Д. Ілляшенко

*провідна наукова співробітниця
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи
м. Київ, Україна*

З ДОСВІДУ ВИВЧЕННЯ ПРАКТИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ

***Анотація.** У статті висвітлюються питання фахової готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах їх інклюзивного навчання, а також застосування рівнів підтримки дітей з ООП в інклюзивному освітньому процесі, адаптація дітей цієї категорії в класному колективі тощо.*

***Ключові слова:** інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами (ООП), інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ), категорії освітніх труднощів, рівень підтримки, фахова підготовка педагогів, адаптація.*

Впровадження в Україні інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) для вітчизняної педагогічної практики є новим досвідом, який вимагає подолання усталених стереотипів або переосмислення їх та узгодження з привнесеним новим. На цьому шляху неминучі помилки, уникнення чи виправлення яких можливе тільки через перевірку практикою. Тимчасом, незважаючи на чималу кількість критичних зауважень, які супроводжують інклюзію [4; 5; 6], досі не достатньо досліджень, спрямованих на вивчення результатів її практичного впровадження. Саме тому ми спробували зробити розвідку з цього питання, результати якої далі будуть викладені.

Нашим завданням було:

- з'ясувати, наскільки підготовлені педагоги до роботи з дітьми з ООП в інклюзивних умовах та яку підготовку вони отримали;
- опосередковано через бачення педагогів з'ясувати деякі організаційно-методичні проблеми сьогодення впровадження інклюзивного навчання, зокрема:
 - наповнюваність інклюзивних класів;
 - кількість дітей з ООП у класі, їхні освітні труднощі та потреби у підтримці у процесі навчання;
 - достатність та ефективність використання годин індивідуальної роботи відповідно визначеному рівню підтримки дитини;
 - успішність навчання дітей з ООП в інклюзивних умовах (виконання Індивідуальної програми розвитку (ІПР) та Індивідуального навчального плану (ІНП) та місце у цьому процесі уроку і додаткових індивідуальних занять);
 - стан адаптації дітей з ООП у середовищі однокласників з нормативним розвитком.

Збір названих вище відомостей здійснювався шляхом анонімного заповнення опитувальника. Було опитано понад двісті педагогів переважно початкових класів з різних регіонів України.

Отримані матеріали опитування принесли деяке розчарування, оскільки містили значно менше інформації, ніж ми сподівалися. Виявилася тенденція до короткої (часто одним словом «так», «ні») констатації і безоцінних суджень. Імовірно, що за такими відповідями стоїть, насамперед, не достатнє володіння предметом і бажання не сказати чогось, що може компрометувати самого педагога, школу, а може

й інклюзивну освіту. Разом з тим частина відповідей педагогів, у яких виразно видне їхнє ставлення до обговорюваного питання, дозволила виявити деякі успіхи та проблеми упровадження інклюзивного навчання в Україні.

Спочатку зупинимося на тих питаннях, які не потребували оцінних суджень, а обмежувалися констатацією. Таким було, насамперед, повідомлення про досвід підготовки до роботи в системі інклюзивного навчання. Серед відповідей на це запитання було виокремлено три категорії: 1) не було ніякої підготовки; 2) був певний практичний досвід; 3) була теоретична підготовка (курси, читання спеціальної літератури тощо).

Серед опитаних педагогів виявлено 20 % таких, що 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. І тільки біля 10% педагогів називали епізодичне спілкування з дитиною з ООП, серед них три педагоги вважали свою підготовку достатньою, оскільки раніше працювали у психолого-медико-педагогічній консультації (ПМПК).

Брак знань щодо специфіки роботи з цією категорією дітей відчують і самі педагоги, які наголошують на *«великій нестачі саме корекційних педагогів, зокрема логопедів, дефектологів, вузьких спеціалістів у закладах освіти»*.

Як бачимо, перехід дітей з ООП від спеціальної освіти до інклюзивної водночас є і переходом від фахівців з ґрунтовною освітою зі спеціальної педагогіки і психології до фахівців загальної педагогічної практики, які зазвичай не достатньо обізнані зі специфікою цього контингенту та особливостями педагогічної роботи з ним.

Щоб розв'язувати цю проблему у нас є чимало зарубіжних зразків для наслідування, проте вони пов'язані зі значними витратами і їх запровадження великою мірою визначатиметься нашими економічними спроможностями особливо в умовах війни та післявоєнної відбудови.

Наступним питанням була наповнюваність інклюзивних класів, яка за відсутності встановлених меж, очевидно, залежить від місцевих умов. Здебільшого педагоги називали менше, ніж двадцять дітей у класі, а часто навіть десять-п'ятнадцять. Проте у містах, де щільність дитячого населення вища, кількість дітей у класі сягала тридцяти і навіть тридцяти двох, що зумовлювало скарги педагогів: *«Коли 2 дитини з ООП і 29 учнів у класі, працювати дуже складно»*. Така нерівномірність наповнення інклюзивних класів ставить їх у нерівні умови, тому необхідне встановлення верхньої межі.

Значно складніші проблеми виявились у відповідях педагогів щодо представленості у класі учнів з ООП. Зазвичай називалась 1-2 дитини, в окремих випадках – 3. Проте багато педагогів не знають, з якими порушеннями розвитку у них учні. Для цього є об'єктивна причина: в системі інклюзивної освіти відмовилися від нозологічних визначень, які розглядаються як дискримінаційні [2].

Утім сьогодні неофіційно педагоги поки що використовують такі поняття, як «затримка психічного розвитку», «порушення інтелектуального розвитку», «розлади спектру аутизму», навіть «синдром Дауна» та інші. Усе це, хоч і досить приблизно, дозволило з'ясувати, які порушення розвитку переважають у дітей, що навчаються інклюзивно. Імовірно, що тут можуть бути певні регіональні відмінності, які залежать і від дійсної кількості у регіоні дітей з тим чи іншим порушенням, так і від звернень до інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), зокрема, від змісту його взаємодії з батьківською та педагогічною громадськістю. Таке припущення виникло у зв'язку з тим, що, наприклад, у Вінницькій області серед дітей, охоплених інклюзивним навчанням, виявилось 45 % з розладами спектру аутизму. Звичайно, тут може проявитися сучасна схильність до гіпердіагностики цього стану, коли визначальними стають певні аутистичні прояви, які іноді бувають властивими дітям з порушенням інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю). В усякому разі, розлад спектру аутизму є комплексним порушенням, яке часто включає й порушення інтелектуального розвитку. Саме порушення інтелектуального розвитку різного ступеня і затримку психічного розвитку (ЗПР) найчастіше називають педагоги серед своїх учнів з ООП.

Часто педагоги називають дітей з порушеннями мовлення, значно рідше – з порушеннями зору і слуху та опорно-рухового апарату.

Діагнози, які називають педагоги, є неофіційними і тому не пов'язані з тими офіційними відомостями, які надходять з ІРЦ і з якими їм доводиться працювати. На наш погляд, це має скоріше негативне значення, ніж позитивне.

Сьогодні ІРЦ заповнює бланк висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, у якому фіксується багато різних особливостей фізичного, когнітивного, мовленнєвого, емоційно-вольового, соціоадаптаційного розвитку дитини [3]. Проте ці численні, не пов'язані між собою

особливості, не дають цілісного уявлення про неї. Цілісне уявлення про дитину дає ієрархічний зв'язок і взаємозумовленість усіх психологічних особливостей у межах певного діагнозу. Діагноз дає уявлення про певний тип. Тільки через знання типових особливостей набувають повноти свого значення індивідуальні.

Позбавлення педагога знань про той чи інший діагноз позбавляє його і впорядкування та диференціації знань про дітей з ООП, а разом з тим і цілісного уявлення про конкретну дитину. Незнання діагнозу не дозволить педагогові навіть орієнтуватися у літературі, бо, виходячи з переліку розрізнених особливостей конкретної дитини, він не зможе знайти, де про неї написано. Так виявилось, що недосвідчені педагоги не диференціюють ЗПР і порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня і навіть помірною, бо для них усі ці діти мають когнітивні труднощі.

Важливе місце у нашому опитуванні педагогів займали відомості про виконання індивідуальної програми розвитку (ІПР) й індивідуального навчального плану (ІНП) та достатність для цього годин надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг відповідно до встановленого рівня підтримки.

Об'єктивно складання ІПР та ІНП та послідовна їх реалізація є найскладнішим і головним методичним завданням, яке потребує знання типових й індивідуальних психологічних особливостей дитини, щоб побудувати саме таку програму педагогічної роботи з нею, яка є оптимальною для її навчання і розвитку.

У переважній більшості випадків педагоги стверджували, що ІПР та ІНП виконуються. Проте виявляється не достатнє розуміння місця ІПР і ІНП та їх взаємозв'язок у процесі навчання і розвитку дитини. Програму розвитку часто не пов'язують з програмою навчання і розуміють її як адаптацію у шкільному середовищі, поліпшення поведінки тощо, про що свідчить така відповідь: *«Розвиток дитини з ООП краще забезпечується серед дітей з нормативним розвитком, проте освітні навички краще формуються під час індивідуальних занять»*.

Щодо достатності годин для індивідуальної підтримки дітей, то відповіді педагогів розподілилися майже порівну між тими, що вважають кількість годин достатньою, і тими, які вважають, що їх мало. При цьому судження про достатність годин зазвичай не обґрунтовуються, а обмежуються констатацією. Тимчасом твердження про недостатність годин для індивідуальної підтримки дитини обґрунтовуються тим, що навчання і розвиток дитини з ООП краще забезпечують індивідуальні заняття. Такі твердження непоодинокі і їх обґрунтування є досить переконливі: *«Дитина з ООП отримувала 4 години корекційно-розвиткових занять: дві з психологом і дві з логопедом. На мою думку, до цих занять варто ще додати індивідуальні заняття з вчителем, що буде сприяти кращому засвоєнню навчального матеріалу»*.

Справді, на заповнення прогалин у засвоєнні програми навчання, часу не залишається. Тимчасом потреба в індивідуальних заняттях такого змісту виникає, бо на уроці у середовищі дітей з нормативним розвитком засвоєння навчального матеріалу дитиною з ООП ускладнене навіть за наявності асистента педагога. Тому й виникають у педагогів такі уже зовсім категоричні твердження: *«Освіту та розвиток дитини потрібно забезпечувати додатковими індивідуальними заняттями»*.

Звернемо увагу, що найчастіше про брак годин для індивідуальних занять говорять педагоги, які працюють з дітьми із ЗПР. Саме ці педагоги на запитання, чи вдасться їм виконувати ІПР і ІНП дитини заявляють: *«Ні, не вдасться. У нас другий рівень підтримки, ЗПР. Потрібні додаткові години»*.

Виявилось, що діти із ЗПР опинилися у найгіршому становищі серед інших дітей з ООП, часто маючи у процесі інклюзивного навчання всього другий рівень підтримки – 2 години на тиждень. Порушення ж розвитку у цих дітей є системним і торкається багатьох взаємопов'язаних функцій. Воно може оцінюватися як легке тільки у порівнянні зі 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 спеціальне навчання, де увесь навчальний процес підпорядкований особливостям цих дітей, передбачало години для заповнення прогалин у засвоєнні ними програмового матеріалу. Отже, потрібно визнати, що дітям із ЗПР у процесі інклюзивного навчання справді бракує індивідуальної підтримки. Тимчасом турбота про розвиток і соціально-трудову адаптацію цієї категорії дітей має неабияке суспільне значення, оскільки, по-перше, ці діти є численною групою не тільки серед охоплених інклюзивним навчанням, але й у дитячій популяції в цілому; по-друге, за умови адекватної психолого-педагогічної допомоги вони здатні успішно інтегруватися у систему соціально-трудових відносин, здобути різні професії і скласти значний резерв на ринку праці.

Педагоги скаржаться і на брак годин для дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями, які мають рівень підтримки навіть третього і четвертого рівня, коли мовлення і сприймання вербальної інформації дуже утруднені і зумовлюють вторинні когнітивні труднощі. При цьому одні вказують на потребу збільшення годин для логопедичних занять, інші вважають, що не достатньо додаткових занять освітнього спрямування.

Заслуговує окремої уваги зміст освіти та рівень індивідуальної підтримки у процесі інклюзивного навчання дітей з тяжкими і найтяжчими порушеннями розвитку (переважно когнітивні порушення та пов'язані з ними численні інші порушення). Такі діти отримують здебільшого шість годин на тиждень індивідуальної підтримки. Навчальна програма і розклад занять у класі для них передбачає модифікацію. Важливе значення для них мають заняття із соціально-побутового орієнтування. Робота над модифікацією програми починається в ІРЦ, де у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи визначаються основні завдання з реалізації її освітніх потреб у процесі її інклюзивної освіти.

Зрозуміло, що робота з цими дітьми потребує від педагогів чималих знань зі спеціальної педагогіки і психології. Брак таких знань зумовлює те, що діти відвідують усі уроки в класі та індивідуальні заняття залежно від прийнятності їхньої поведінки. Недостатня модифікація навчальної програми часто не передбачає соціально-побутового орієнтування, натомість з дітьми безуспішно працюють над засвоєнням не доступних для них знань.

Нарешті, зупинимось на адаптації дітей з ООП у середовищі однокласників. Здатність встановити дружні стосунки у класі є важливим показником ефективності інклюзивного навчання для освіти і розвитку дитини. Неможливість таких контактів з ровесниками виступає як одне із застережень, коли інклюзивне навчання може стати протипоказаним [1, с. 272].

Наше опитування педагогів з цього питання виявило їхню обережність в оцінках успішності включення дітей з ООП в класний колектив. Відповіді поділилися на позитивні і негативні майже порівну.

Насамперед, привертає увагу ставлення педагогів до проблеми взаємин дітей як однобічної – позитивного ставлення дітей з нормативним розвитком до дітей з ООП. Типові відповіді: *«У класі дуже гарні стосунки між дітьми, однокласники з розумінням ставляться до дітей з ООП, готові допомагати, де можуть. Атмосферу доброзичливості створює вчитель».*

Найбільший інтерес становлять відповіді педагогів, де розкриваються особливості дітей з ООП, які створюють труднощі контактів однокласників з ними і, відповідно, ускладнюють роботу педагогів. Серед таких особливостей найбільше називаються порушення поведінки (здебільшого через порушення інтелектуального розвитку, розлади спектру аутизму, емоційно-вольової сфери). Переконливі висловлювання педагогів з цього питання заслуговують того, щоб навести кілька з них: 1) *«Основна проблема полягає в тому, що дитина з ООП не відчуває соціальні межі інших здобувачів освіти: може торкатися, обіймати чи розглядати речі без дозволу, не розрізняє емоції інших людей»;* 2) *«Проблеми виникають під час уроків, коли асистент допомагає учневі, тим самим заважає іншим учням класу. Буває, що дитина з порушенням кричить, кидається стільцями, стукає об парту. Відповідно зривається увесь урок»;* 3) *«Є діти, які повинні навчатися в спеціальних закладах. Батьки керують процесом і тому ці діти в звичайних класах. Вчителям важко проводити уроки і асистент не може допомогти».*

Часто називаються проблеми налагодження спілкування дітей з тяжкими порушеннями розвитку мовлення, висловлювання яких не розуміють однокласники, хоч в цілому ставляться до них позитивно: 1) *«Проблема в тому, що у дітей, які перебувають на інклюзивному навчанні, часто відсутнє мовлення або загальний недорозвиток мовлення: спілкуються переважно окремими словами, примітивними реченнями, мовлення емоційно невиразне, монотонне. Це і є проблема для дитини у спілкуванні з однолітками, бо вони не можуть висловити те, що вони хочуть».*

Отже, судячи з висловлювань педагогів, успішного розв'язання проблеми адаптації дітей з ООП в середовищі однокласників не завжди вдається досягнути. При цьому виокремлюється дві сторони цієї проблеми: 1) труднощі адаптації дитини з ООП в середовищі однокласників, які негативно позначаються на її розвитку і соціалізації; 2) труднощі адаптації дітей цієї категорії, які негативно позначаються на педагогічному процесі в цілому і перешкоджають освіті і соціалізації дітей з нормативним розвитком.

Висновки. Зроблені висновки з проведеного дослідження не претендують на вичерпність, проте дозволяють окреслити ряд важливих для подальшого впровадження інклюзивного навчання питань, які поки що виступають як застереження і потребують ґрунтовнішого вивчення.

1. Виявлене пасивне ставлення педагогів до ряду важливих питань організації інклюзивного педагогічного процесу, імовірно, свідчить про не достатню компетентність і пов'язаний з нею знижений інтерес до предмету їхньої безпосередньої діяльності.

2. Пом'якшення впливу неминучого зниження рівня кваліфікованої педагогічної допомоги дітям з ООП у процесі переходу від спеціального навчання до інклюзивного потребує ретельної підготовки педагогів та включення в їхній колектив фахівця зі спеціальної педагогіки і психології.

3. На готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП негативно позначається вживання переліку труднощів у навчанні (симптомів) замість окреслення взаємопов'язаних типових особливостей розвитку дитини, які відображаються у психолого-педагогічному і нозологічному діагнозі. Це часто не дозволяє диференціювати суттєво відмінні особливості дітей та відповідні підходи у процесі педагогічної роботи з ними.

4. Потребують удосконалення визначення категорій освітніх труднощів і рівнів підтримки дітей з ООП в освітньому процесі. Зокрема, сьогоднішній другий рівень підтримки з відведеними для нього двома годинами індивідуальної допомоги на тиждень є недостатнім для їхньої освіти і розвитку. Часто не відповідає методичним засадам практика надання освітніх послуг дітям, освітні труднощі яких мають тяжкі і найтяжчі ступені прояву. Для компетентного розроблення ІПР та ІНП та адаптації розкладу уроків для таких дітей необхідна участь фахівця-дефектолога і опора на відповідні навчальні програми спеціальних закладів освіти.

5. Потребує перегляду беззастережне включення в інклюзивні умови навчання дітей зі складними порушеннями поведінки, які унеможливають роботу з класом на уроці та ставлять під питання право на якісну освіту дітей з нормативним розвитком.

6. Наступним кроком у вивченні ефективності інклюзивного навчання повинен стати моніторинг розвитку і компетентності дітей з ООП – порівняльні результати в умовах інклюзії і спеціального навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зиглер Е., Ходапп Р. Тлумачення розумової відсталості / пер. з англ. О. Г. Карагодіна. Київ : Сфера, 2008. 344 с.
2. 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.
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: 07.10.2022).
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.

A. Obukhivska, T. Ilyashenko. From the experience of studying the practice of implementation of inclusive education of children with special educational needs in Ukraine. – Article.

Summary. The article highlights the issues related to a professional readiness of teachers to work with children with special educational needs (SEN) in the conditions of their inclusive education, as well as the application of levels of support for children with SEN in the inclusive educational process, the adaptation of children of this category in the children's group in the classroom, etc.

Key words: inclusive education, children with special educational needs (SEN), inclusive resource center (IRC), categories of educational difficulties, level of support, professional training of teachers, adaptation.