ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА

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,
E-mail: tamara.dmitryevna@gmail.com

Поняття «діти з особливими освітніми потребами (ООП)» є досить широке і включає строкатий контингент, окремі представники якого суттєво відрізняються як за змістом своїх освітніх потреб, так і за способами їх задоволення. Тут мова піде про дітей з порушенням психофізичного розвитку, засади освіти, розвитку і соціальної адаптації яких складалися протягом кількох століть і є предметом спеціальної педагогіки і психології.

Чим далі впроваджується інклюзивне навчання цієї категорії дітей, тим стає очевиднішим, що воно пов'язане з переглядом багатьох усталених понять, який зачіпає не тільки методичні питання оцінки розвитку особи та побудови відповідного освітнього процесу, але й методологічні позиції, на яких стоїть вітчизняна педагогічна і спеціальна психологія. Ми зупинимося на питаннях психолого-педагогічної діагностики труднощів у навчанні осіб з ООП.

Впровадження інклюзивного навчання актуалізувало та прискорило перехід від медичної діагностики в системі освіти осіб з ООП, побудованій переважно на етіологічній основі, до психолого-педагогічної діагностики, яка в освіті давно на часі. Особливо актуальною психолого-педагогічна діагностика є для легких форм порушення психофізичного розвитку дітей, зокрема, для затримки психічного розвитку (ЗПР). Свого часу нами зверталася увага на непродуктивність використання у педагогічній практиці медичної типології діагнозу «ЗПР» і відповідно до цього діагнозу виокремлювалися психолого-педагогічні типи дітей з труднощами у навчанні: 1) діти з розладами регуляції навчальної діяльності, 2) діти з відставанням в інтелектуальному розвитку та достатніми передумовами научуваності, 3) діти зі зниженою научуваністю [1].

Важливим кроком до переходу на психолого-педагогічний діагноз стало впровадження Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ), зокрема, стосовно дітей і підлітків (МКФ-ДП), що надає пріоритет оцінці функціонування особи у соціумі, а не клінічним показникам, які у відносно легких випадках труднощів у навчанні не завжди вдається чітко класифікувати.

Сьогодні розроблення методичного забезпечення інклюзивного навчання, зокрема, оцінки освітніх труднощів дітей з ООП, виразно тяжіє до психолого-педагогічних критеріїв. У нещодавно розроблених колективом авторів «Методичних рекомендаціях для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі» [2] нозологічні поняття не використовуються. Натомість зроблена спроба детального вивчення психолого-педагогічного, сенсорного та фізичного розвитку особи. Проголошена «індивідуальна модель підтримки» [2, с. 7] здобувача освіти як визначальна для інклюзивного освітнього середовища. Проте намагання слідувати цій моделі поки що тільки актуалізує проблеми, без розв'язання яких навряд чи можливе подальше розроблення критеріїв психолого-педагогічної діагностики, придатних для практичного використання.

Із змісту згаданих методичних рекомендацій можна зробити висновок, що оцінка розвитку особи не передбачає не тільки медичного, але й психолого-педагогічного діагнозу, а обмежується тільки переліком її індивідуальних особливостей, які зумовлюють її труднощі у навчанні. Такий підхід до комплексної оцінки розвитку особи збіднює знання про її стан і фактично відкидає далеко назад від сучасного розвитку спеціальної психології і педагогіки.

Усякий діагноз (у даному випадку йдеться про психолого-педагогічний діагноз) попри всю індивідуалізацію вивчення окремого випадку є узагальненням знань про типові прояви стану особи, дозволяє розглядати усі виявлені її особливості у взаємозв'язку з типовими та добирати обґрунтовані способи допомоги їй і будувати прогноз (очікувані результати втручання).

Обмеження вивченням окремого випадку слугує тій «індивідуальній моделі підтримки», на якій стоїть уся система інклюзивної освіти. Саме тут відбувається зіткнення вітчизняної методології і методики освіти осіб з ООП з тими методико-методологічними засадами, які несе з собою впровадження інклюзивної освіти. Конкретно це зіткнення яскраво проявляється як у підході до вивчення освітніх труднощів особи, так і в організаційно-методичних питаннях побудови процесу освіти осіб з ООП. Зокрема, обмеження вивченням індивідуального випадку труднощів у навчанні виключає можливість розроблення методики спеціальної освіти, яка також є узагальненням педагогічних знань, щільно пов'язаних з психолого-педагогічною діагностикою. Очевидно, саме тому впровадження інклюзивного навчання у нашій країні супроводжується таким категоричним неприйняттям спеціальних програм [3].

Фактично інклюзивна освіта, яка впроваджується у нашій країні, і вітчизняна спеціальна побудовані на різних методико-методологічних засадах і, як бачимо, багато в чому виключають одна одну. Насправді ж їм доведеться співіснувати, тому необхідно шукати в них чи виробляти і єдині прийнятні для обох засади, які дозволять реалізувати спільне для них завдання: забезпечення освіти і розвитку та соціальної інтеграції осіб з ООП.

Вироблення прийнятного для обох систем освіти осіб з ООП алгоритму психолого-педагогічної діагностики, насамперед, потребує чіткого визначення і узгодження вживаних понять. Сьогоднішнє захоплення евфемізмами стосовно дітей з порушеннями психофізичного розвитку дуже ускладнює використання важливих дефініцій у спеціальній психології і педагогіці, що є неприйнятним у вирішенні наукових питань. Особливо негативно це проявляється у практичних керівництвах. Саме такими є і згадані методичні рекомендації, де потребують уточнення і конкретизації поняття «освітні труднощі» і «навчальні труднощі», «інтелектуальні труднощі» і «когнітивні особливості».

Ще одне невирішене питання: методичні рекомендації, призначені для ІРЦ, повинні враховувати, що останні забезпечують психолого-педагогічну діагностику осіб з ООП не тільки для інклюзивної освіти, але й для спеціальної, тому її рівень не повинен знижуватися до обмеження вивченням індивідуального випадку, але констатувати типові особливості розвитку особи і відповідні її освітні потреби, які задовольнятимуться з допомогою відповідної навчальної програми. Використання в ІРЦ різних засад психолого-педагогічної діагностики, які взаємно виключають одна одну, було б нонсенсом, тим більше, що у вітчизняних науково-методичних розробках з цього питання є достатній ресурс для визначення освітніх потреб осіб, які навчаються у системі інклюзивної освіти.

У вітчизняній психолого-педагогічній діагностиці системо утворювальним поняттям, яке дозволяє виокремлювати типологічні відмінності труднощів у навчанні, є научуваність як сукупність інтелектуальних властивостей, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності [4]. Інтелектуальний розвиток, зокрема, научуваність 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 научуваності.

Згідно з вітчизняними засадами психолого-педагогічної діагностики научуваність виявляється з допомогою методики навчального експерименту [4; 5; 7; 8], який моделює процес навчання під час розв'язання обстежуваним пізнавальних завдань у взаємодії з психологом. Научуваність оцінюється за кількістю і якістю допомоги, необхідної обстежуваному для виконання пізнавального завдання, його усвідомленістю засвоєних дій та здатністю застосовувати здобутий досвід в аналогічних умовах. Усі ці показники характеризують зону найближчого розвитку обстежуваного [9] – найважливіший показник, який дозволяє будувати програму його навчання.

Зауважимо, що в інклюзивних умовах без виявлення зони найближчого розвитку учня з ООП навряд чи вдасться побудувати його індивідуальний навчальний план (ІНП), адекватний його можливостям. Тимчасом досі індивідуальна програма розвитку (ІПР) й (ІНП) дитини складаються у ході тривалого спостереження в умовах її навчання за програмою для дітей з нормативним розвитком [10; 11, с. 174; 12] Вивчення дитини у таких умовах у кращому разі може дати відомості про рівень її актуального розвитку, а не про зону найближчого розвитку, яка відображає її дійсні можливості. Таким чином і навчання її у таких умовах йде за її розвитком, а не розвиток за навчанням, що суперечить основним положенням вітчизняної педагогічної і, зокрема, спеціальної психології.

Процес розв'язання пізнавального завдання обстежуваним створює умови для спостереження психологом ряду його психологічних особливостей, що гіпотетично зумовлюють його труднощі у навчанні, і планування подальшого поглибленого їх вивчення у взаємозв'язках, властивих окремій індивідуальності.

Психологічне вивчення індивідуальності з її освітніми потребами починається із запиту до ІРЦ. Запит відображає проблему, яка зумовлює потребу психолого-педагогічної оцінки розвитку особи. У нашому випадку йдеться про труднощі у навчанні. У них відображається увесь комплекс психологічних особливостей особи, що навчається. Саме ці психологічні особливості вивчаються в ІРЦ, який повинен дати відповідь на запит : розкрити причини труднощів особи у навчанні і сформулювати потреби, задоволення яких дозволить їх долати.

Труднощі у навчанні спостерігаються у процесі навчання психологом закладу освіти разом з педагогами, які працюють з учнем. Спостереження у закладі освіти є невід'ємною складовою у процесі психолого-педагогічної оцінки розвитку особи і вона є обов'язковою, а не такою, що здійснюється за побажанням батьків. Якості такого спостереження сприяло б розроблення методичних рекомендацій з цього питання.

Отже, підводячи підсумок обговорення психолого-педагогічної діагностики розвитку здобувачів освіти в ІРЦ, доводиться сказати, що це питання залишається сьогодні досить далеким від такого розв'язання, яке можна було б рекомендувати для практики.

По-перше, і це є визначальним, потребує упорядкування тих методологічних засад, на яких будується методика комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи в ІРЦ, визначення її освітніх труднощів та їх причин і необхідної підтримки в освітньому процесі.

По-друге, справжня індивідуальна модель підтримки особи в освітньому процесі передбачає вивчення багатьох показників у їхньому взаємозв'язку і взаємообумовленості, що дозволяє побачити конкретну індивідуальність з її проблемами і потребами. У методичних рекомендаціях з означеного питання, які сьогодні пропонуються, постає безліч розрізнених показників, за якими губиться конкретна особистість, що знов-таки свідчить про слабкість методологічних засад, на яких будується діагностика.

По-третє, методичні розробки з питань психолого-педагогічної діагностики, придатні для практики, повинні включати обґрунтування методичних прийомів та відповідного необхідного і достатнього переліку діагностичних методик, а також процедуру їх використання.

Список використаних джерел:

1. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ : Видавництво «Початкова школа», 2003. 128 с.
2. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / уклад.: Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А., Набоченко О. О., Данілавічютє Е. А. та ін. Київ, 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: 20.03.2022).
3. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 н. р. : лист Міністерства освіти і науки України від 30 серпн. 2021 р. № 1/9-436. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20212022-navchalnomu-roci (дата звернення: 20.03.2022).
4. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. *Проблемы диагностики умственного развития.* Москва, 1975. С. 10–38.
5. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. Москва : МГУ, 1976. 211 с.
6. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : дис. …канд. психол. наук : 19.00.08 / Ін-т дефектології АПН України. Київ, 1998. 185 с.
7. Обухівська А. Г. Методика психолого-педагогічного вивчення розвитку молодших дошкільників. *Virtus.* 2019. № 38. С. 60–65.
8. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2006. 36 с. (Дидактичний матеріал : комплект А і комплект Б (45 арк.)).
9. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения : сборник статей. Москва – Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. 136 с.
10. Створення індивідуальної програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / уклад.: Луценко І. В., Заєркова Н. В.; під заг. ред. Софій Н. З. Київ : ТОВ «Видавничий дім "Плеяди"», 2015. 66 с.
11. Софій Н. З. Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: практика спільного викладання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 173–177.
12. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А.С.К.», 2012. 124 с.