

Крючкова С.С., магістр, Кучер С.Л., доц.

Криворізький державний педагогічний університет

НОРМАТИВНІ Й ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Розглянуто особливості застосування нормативних засад інклюзивного навчання, сильні та слабкі сторони інклюзивного підходу до освіти, наводяться тези, що відбивають чинники, які впливають на реалізацію інклюзії в Україні. Сформульовано основні вимоги, з точки зору педагогіки та психології, до інклюзивного освітнього середовища для організації навчальної діяльності учнів та діагностики її результатів.

Ключові слова: інклюзивна освіта; інклюзія; особливі освітні потреби.

Kriuchkova S., Kucher S.

Kyryvi Rih State Pedagogical University

NORMATIVE AND PEDAGOGICAL FACTORS OF INTRODUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

Abstract. Peculiarities of application of inclusive teaching methods, strengths and weaknesses of inclusive approach to education are considered. Theses reflecting the factors influencing the implementation of inclusion in Ukraine are given. The basic requirements for inclusive educational environment, from the point of view of pedagogy and psychology, which are was formulated, in particular to organize students' learning activities and diagnose its results.

Keywords: inclusive education; inclusion; special educational needs.

Вступ. Матеріал статті пріоритетно стосується дітей із відхиленнями розумового або соціального розвитку, у яких виникають труднощі в здобуванні освіти та учнів в яких виражені вади розвитку найбільш яскраво, та дітей з тимчасовими обмеженнями здоров'я.

Система освіти для дітей з відхиленнями розвитку почала формуватися у ХХ столітті, з поширенням загальної освіти. У нашій країні були відкриті нові спеціальні школи різних типів, збільшилася варіативність структури освітніх програм. Для такої категорії дітей організовувалися спеціальні класи в загальноосвітніх школах. Але зміни у суспільно-економічному устрої держави потребували нового погляду на проблему загальноосвітньої підготовки дітей з особливими потребами.

В новому законі «Про освіту» (2017) було введено поняття «інклюзивна освіта», а також унормовано право на спеціальні освітні умови для дітей з обмеженими можливостями. Закон доповнено статтею 23-1 «Забезпечення реалізації права на освіту осіб з особливими освітніми потребами», якою визначено: «Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Психолого-педагогічна, корекційно-розвиткова та інша допомога особам з особливими освітніми потребами в системі освіти надається у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України, з урахуванням їхніх потреб, визначених в індивідуальній програмі розвитку особи з особливими освітніми потребами» [1]. З того часу почалося повсюдне впровадження інклюзивного утворення на території України.

Проте, не зважаючи на уявні переваги інклюзивного підходу, цей підхід наймовірно складний, що буде розглянуто нижче в тезах про соціальні, біологічні та економічні аспекти впровадження інклюзії.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичне дослідження психолого-педагогічних засад створення інклюзивного освітнього середовища в закладі середньої загальної освіти, основним завданням якого передбачено організацію творчої діяльності учнів.

Результати досліджень. Спершу розглянемо сильні та слабкі сторони інклюзивного підходу до освіти. Наше бачення ми викладаємо у п'яти аспектах, з огляду на чинники, які впливають на реалізацію інклюзії в Україні та вимоги педагогіки та психології до інклюзивного освітнього середовища.

Перша теза, що є основою усіх організаційних ускладнень в освіті – діти мають не рівні можливості. І йдеться не лише про дітей з відхиленнями розвитку або обмеженими можливостями. Різні діти можуть мати (і мають) абсолютно різні схильності та темпи розвитку. Одні більш схильні до активності та фізичних ігор – тоді рівень фізичного розвитку може відповідати старшому віку. В інших спостерігається прискорений розвиток розумовий. Крім того, учні різняться за їх здібностями та потребами у навчанні. Там де одна дитина може просидіти за партою 4 уроки по 40 хвилин, другому потрібний постійний «струс» та зміни діяльності, а третьому посидючості навіть на половину уроку не вистачає.

Проте ці відмінності зазвичай не дуже істотні, якщо ми розглядаємо «середньостатистичний» клас, або принаймні не настільки великі, щоб програму навчання не можна було підлаштовувати так, щоб врахувати особливості більшості дітей (або закрити пропуски індивідуальною роботою). Проте, схожість дітей проявляється тоді, коли усі діти в групі одного віку. Але чому це так?

Мають місце бути два твердження – усі діти з нормальним розвитком на одному етапі мають приблизно однакові рівні розвитку, що відповідають біологічному віку. З іншого боку, діти, розділені навіть одним етапом, в цьому розвитку сильно відрізняться.

Друга теза полягає в тому, що діти з обмеженнями розвитку тим і відрізняються, що їх реальний рівень не відповідає їх біологічному віку. Окрім розумового та фізичного розвитку, необхідно розглядати також розвиток та соціальне місце. І тут спостерігається схожа картина. Діти на різних етапах абсолютно по різному пізнають світ а також їх соціалізація розвивається так само як і сам механізм соціалізації. Хоча діти і пізнають світ через гру, ці ігри різні від етапу до етапу. На початку діти грають самотійно, не звертаючи уваги на інших. На наступному етапі вони починають грати поруч, взаємодіяти тільки з сприйняттям чужої гри. І тільки після цього діти починають грати разом, і їх ігри сильно різняться на кожному подальшому етапі.

Як наслідок, діти виявляють цікавість тільки до дітей, з якими у них однакові ігри (етапи розвитку), і соціалізація проходить саме з рівними ним по етапу розвитку дітьми. Хоча діти можуть грати також з тими, хто знаходиться на один ступінь нижче (як відпочинок) або з тими хто на один ступінь вище (проте тільки за допомогою, наприклад, дорослого), якщо дітей розділяє більше за один етап розвитку, взаємна соціалізація неможлива і діти просто не взаємодітимуть між собою. У цьому і полягає третя теза.

Проте, у нас залишається ще два шляхи для інклюзії. Перший шлях – взаємодія дітей на одному етапі. Якщо помістити дитину з відхиленнями в розвитку до рівних йому, навіть і не по біологічному віку, з одного боку, ця ситуація виглядає дуже добре – ми отримуємо потрібну інтеграцію дитини в групу, його розвиток і соціалізацію. Проте такий підхід несе в собі два істотні недоліки.

По-перше, діти з відхиленнями в розвитку не просто відстають від усіх інших – їх розвиток відбувається повільніше в цілому, тобто дитина рано чи пізно відставатиме від інших і його знову доведеться переводити в новий колектив. Відмінність між

біологічним віком відносно інших дітей тільки збільшуватиметься, що створює іншу проблему. Навіть якщо діти знаходяться на одному етапі внутрішнього розвитку, при істотній різниці у біологічному віці спливатимуть відмінності які зроблять перебування з «старшою» дитиною важкою для «молодшої» групи (як мінімум, фізичні відмінності). Такий підхід вимагає підвищеної уваги та кваліфікації вчителів, а також швидко реагувати на розвиток невстигаючої дитини в інклюзивному середовищі, щоб розрив між віками не став критичним. Отже, четверта теза полягає в тому, що діти з відхиленнями не рівні іншим дітям на одному етапі внутрішнього розвитку при різному біологічному розвитку.

Початковий підхід до освіти дітей із порушеннями розвитку перебував в організації спеціальних закладів, в яких діти навчалися за спеціальними програмами та соціалізувалися у своєму внутрішньому замкненому середовищі. Цей підхід суперечить концепціям інклюзії, проте це не означає, що він категорично неправильний. Як показано вище, інклюзія малозастосовна у разі, коли дітей поділяє занадто великий розрив як у біологічному розвитку, так і у внутрішньому. Такі ситуації можуть виникати як наслідок пізньої інтеграції дитини, так і внаслідок суттєвих відхилень спочатку. Для таких дітей можна використовувати модернізований підхід спеціальних шкіл. Водночас, згідно «Саламанської декларації про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами», прийнятої ще у 1994 році, проголошується «принцип включення шляхом визнання необхідності діяти за напрямком створення «Шкіл для всіх» – установ, які об'єднують усіх, враховують відмінності, сприяють процесу навчання та відповідають індивідуальним потребам. Ці школи – важливий внесок для досягнення цілей «Освіти для всіх» та підвищення ефективності шкіл з точки зору викладання. Освіта для осіб з особливими освітніми потребами (далі осіб з ООП) не може розглядатися ізольовано, адже це питання однаково актуальне як у країнах Півночі, так і в країнах Півдня. Ця освіта повинна бути складовою частиною педагогічної стратегії і, безперечно, нової соціальної та економічної політики. Для цього потрібно провести кардинальну реформу загальноосвітніх навчальних закладів [6]. Нині ці тези абсолютно актуальні на сучасному етапі реформування освіти України.

Спеціалізація школи на навчанні дітей з різноманітними обмеженнями дозволяє розвивати навички та соціалізувати дітей з такими ж, як вони. Модифікація ж полягає в тому, щоб діти з обмеженнями та вадами розвитку взаємодіяли зі звичайними дітьми. Наприклад, якщо діти відстають у розумовому розвитку, їх можна перетнути із зовнішнім середовищем, наприклад, на ігровому майданчику закладу загальної освіти. Такий підхід допоможе дітям інтегруватися, навіть залишаючись відокремленими в інших ситуаціях.

П'ята теза полягає в тому, що чиста інклюзія застосована не під всі ситуації, і потрібно також використовувати інші рішення, щоб забезпечити бажаний розвиток у всіх дітей без винятку. Отже, другий шлях інклюзії лежить у створенні умов для перетинання дітей, які перебувають на сусідніх етапах розвитку.

Як зазначається у міністерських методичних рекомендаціях, «необхідними умовами формування інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти є подолання соціальних та психологічних бар'єрів, впровадження педагогіки партнерства, створення універсального дизайну та розумних пристосувань у закладах освіти в межах безбар'єрного фізичного простору» [2]. Інтеграція дітей з особливими потребами у загальні класи сприяє не тільки створенню зони найближчого розвитку, але й формуванню в учнівській групі толерантного і дбайливого ставлення до тих, хто цього потребує.

При належних вкладеннях фінансів та зусиль можливо організувати процес навчання так, щоб давати дітям з обмеженнями достатній рівень знань та навичок, підлаштовуючи під їхні особливості, можна значно прискорити розвиток такої дитини, скоротити відставання від групи та сприяти подальшій інтеграції у суспільство. Проте, перед організаторами такої освіти постануть кілька проблем. Одна з них – початкова різниця у підходах та рівнях навчання щодо дітей з обмеженнями та інших. Адже, якщо впроваджувати загальну програму для всіх дітей, то можуть виникнути труднощі для дітей з обмеженнями, чи навпаки, знизити рівень знань у всьому класі. Тому програма має бути диференційована і адаптована.

Особливої уваги потребує методика організації інклюзивного середовища на уроках у школі. Специфіка кожного навчального предмету зумовлює варіативність методичної підготовки. Зокрема, практика освіти в Україні свідчить, що уроки трудового навчання та технологій ще складніше організувати для учнів з особливими освітніми процесами, адже ці уроки вимагають трудових навичок, але не є обов'язковими [3]. Тому учні можуть навіть не відвідувати їх. Хоча для розвитку дрібної моторики, практичних умінь та креативності трудове навчання дає найкращі умови. Першочергова необхідність нині постає у розробці і накопиченні методичних рекомендацій для вчителів, які дозволять забезпечити психолого-педагогічний супровід при вивченні різних тем програми. За наявності дітей з нерізко вираженими вадами психофізичного розвитку досить вдало можна досягти засвоєння ними необхідних компетентностей за умов адаптації навчальної програми.

Але важливим завданням вчителів-практиків постає нині постійний моніторинг успіхів такої адаптивної програми, і для цього має бути чітке розуміння критеріїв та показників за рівнями досягнення програмних результатів. На основі вивчення теоретичних джерел та досвіду роботи із дітьми з особливими освітніми потребами [4; 5; 8] нами було виокремлено критерії, на які вчитель може спиратися при оцінюванні:

- виконання завдань;
- взаємодія учнів на уроці;
- врахування індивідуальних особливостей та можливостей.

Кожен з критеріїв доцільно оцінювати згідно трьох рівнів (високий, середній, низький) за зовнішніми показниками. Так, наприклад, високим рівнем прояву взаємодії учнів на уроці ми вважаємо взаєморозуміння і взаємонавчання, низьким – непорозуміння у спробі взаємодії. За критерієм виконання завдань високим рівнем ми обрали правильне та вчасне виконання завдання, середнім – учні виконують завдання з перервами і з підказкою вчителя; низький рівень – учні виконують завдання з допомогою вчителя або не завершують його. Визначити, наскільки вдало враховано індивідуальні особливості та можливості учнів, можна за показниками відповідних рівнів: високого - учні обирають метод виконання завдання та темп, середнього – учні не використовують варіативність вибору, хоч і ознайомлені або низького – учням не надається можливість обирати метод і темп виконання завдань.

Висновки. Для гнучкого підходу до особливостей всіх учнів та дітей з ООП ми пропонуємо створити наступні умови: зонування простору у навчальному кабінеті, де буде навчатися дитина з ООП; введення правил поведінки і взаємодії; врахування специфіки віку та індивідуальні особливості дітей; підбір наочного та навчального матеріалу з орієнтуванням на особистий досвід та інтереси дітей. Успішність створення адаптованого навчального простору вважаємо за потрібне відслідковувати в практиці на основі запропонованих критеріїв.

Список використаної літератури

1. Про освіту: Закон України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Методичні рекомендації щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами... URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-list-mon>.
3. Відеорекомендації, як навчати дітей з ООП мистецтва, дизайну і технологій, фізкультури та англійської. URL: <https://nus.org.ua/articles/videorekomendatsiyi-yak-navchaty-ditej-z-oor-mystetstvu-dyzajnu-i-tehnologiyam-fizkulturi-ta-anglijskij/>
4. Степанова-Камиш А. Як підтримати учнів з ООП. Адаптації середовища, стратегій, завдань і оцінювання. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-pidtrymaty-uchniv-z-oor-adaptatsiyi-seredovyshha-strategij-zavdan-i-otsinyuvannya/>
5. Інклюзивне освітнє середовище. URL: <https://uml.ua/diyalnist/vnutrishnia-systema-zabezpechennia-iakosti-osvity/inkliuzivne-osvitnie-seredovyshche/>
6. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. Всесвітня конференція щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість. Саламанка, Іспанія, 7–10 червня 1994 р. Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури Міністерство освіти і науки Іспанії: ЮНЕСКО, 1994 ED-94/WS/18. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text.
7. Положення та рекомендації про інклюзію. URL: <https://mon.gov.ua/ua/prosto-pro-inklyuzivnu-osvitu>.
8. Даніелс Е. Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів: Тов. "Надія", 2002. 255 с.