

УДК 376-056:37.015.3

**ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ  
УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ  
В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

**Сак Т.В.**

доктор психологічних наук, професор,  
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України  
**Процюк Р.Г.**

доктор медичних наук, професор,  
Національний медичний університет імені О.О.Богомольця

*У статті розкриваються шляхи реалізації корекційно-розвивального навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі на основі світової практики інклюзії та усталеної практики вітчизняної спеціальної освіти.*

*В статье рассматриваются пути реализации коррекционно-развивающегося обучения учеников с особенностями в развитии на основе существующей в мировой практике инклюзии и в практике отечественного специального образования.*

*Text the ways of realization of the correction-developing educating of students are examined the article with features in development, on the basis of existing in world practice inclusion and in practice of the home special education.*

*Ключові слова: інклюзивне навчання, індивідуальний навчальний план, Державний освітній стандарт, Навчальна програма.*

*Ключевые слова: инклюзивное образование, индивидуальный учебный план, Государственный образовательный стандарт, Учебная программа.*

*Keywords: inklyuzivne studies, individual curriculum, State educational standard, On-line tutorial.*

Основна ідея інклюзивного навчання – повне включення дітей з особливими освітніми потребами у шкільне життя, через створення оптимального шкільного середовища для усіх учнів. При цьому не виключається надання дітям з особливими освітніми потребами спеціальної допомоги і підтримки на уроках або, при потребі, навчання за межами класу. Така умова розглядається як один з варіантів навчання, який дуже часто може з успіхом застосовуватися при навчанні учнів з нормативним розвитком (Logeman T., Derpeler J., Harvey D.2011)[3].

Практикою інклюзії визначено основну проблему її ефективного функціонування, яка найперше пов'язана з розробленням і реалізацією Навчальної програми для учнів з особливими освітніми потребами та їх ровесників з нормативним розвитком в умовах інклюзивного класу (Margolis and Truesdell, 1987; Clough, 1988; Gormley and McDermott, 1994; Carpenter, 1997; Cole and McLeskey, 1997; Loreman, 1997). Те, що дітей з різними навчальними можливостями слід навчати за індивідуалізованими навчальними програмами, законодавчо і політично закріплено у більшості країн (OECD 1994a) [3], а індивідуальні навчальні плани, як інструментарій навчання таких дітей, достатньо поширені. Однак, ефективність організації такого навчання і сьогодні перебуває в полі дискусії.

Так, одні дослідники (Madden and Slavin, 1983; Strickland and Turnbull, 1990), вважають що навчання учнів з особливими освітніми потребами має здійснюватися відповідно до чітко визначених індивідуальних освітніх потреб, водночас учні, наскільки це можливо, мають залучатися до загальноосвітнього процесу. Якщо керуватися таким підходом то діти з особливими освітніми потребами будуть відрізнятися від ровесників з нормативним розвитком стосовно того, як їх треба вчити і чому, отже їхнє навчання буде виходити з поля інклюзії.

Інші дослідники керуються парадигмою модифікації стандартного навчального плану, що ґрунтується на певних уявленнях стосовно дітей з особливими освітніми потребами. Наприклад, діти з інвалідністю мають значно нижчий рівень навчованості (Ryndak and Alper 1996; Department of Education Victoria, 1998), вони не здатні виконувати тестові завдання (Ryndak and Alper 1996), часто потребують частіших повторень і практики для закріплення знань (Department of Education Victoria, 1998). Вчителі, які навчають дітей з особливими освітніми потребами повинні мати спеціальну підготовку (Alter and Goldstein, 1986; Margolis and Truesdell, 1987; Cheney and Demchak, 1986). Дослідники, які підтримують індивідуальне навчання доводять, що ефективне використання індивідуального навчального плану сприяє досягнення дитиною поставлених перед нею специфічних навчальних цілей (Manley and Levy, 1981; Madden and Slavin, 1983; Alter and Goldstein, 1986; Strickland and Turnbull, 1990; Cheney and Demchak, 1996). Ще інша точка зору полягає в тому, що основною ідеєю індивідуального навчального плану для учня з особливими освітніми потребами є, настільки це можливо, «виправлення порушень у розвитку» (Pugach, 1982; Evans and Vincent, 1997). Багато дослідників схиляється до думки, що ретельна і систематичне структурування визначених навчальних цілей, через адаптацію і модифікацію стандартної навчальної програми, може бути ефективним способом залучення учня з особливими освітніми потребами в інклюзивний клас (Madden and Slavin, 1983; Strickland and Turnbull, 1990; Cheney and Demchak, 1996; Department of Education Victoria, 1998).

Однак попри те, що модифікація навчальної програми для учнів з особливими освітніми потребами досить поширена, є чимало її критиків. Так в деяких дослідженнях у такому підході вбачається маргіналізації осіб з інвалідністю з

метою збереження над ними контролю (Corbett, 1993; Danforth, 1997; Evans and Vincent, 1997), а також те, що індивідуальні навчальні плани мають надмірно жорсткі приписи. Такий «жорсткий» індивідуальний навчальний план позбавляє дитину можливості активно залучатися до навчання, і як наслідок – навчання центрується на вчителів, а не на дитині (Goodman and Bond, 1993). Ще інші дослідники схиляються до того, що індивідуалізовані цілі, визначені вчителем, більше фокусуються на специфічних навичках, а ніж на когнітивних аспектах навчання. Часто ці навички придатні до застосування в обмежених ситуаціях (Weisenfeld, 1987; Collet-Klignenberg and Chadsey-Rusch, 1991; Goodman and Bond, 1993). Хоча, на думку багатьох дослідників, домінування вузько спрямованих навичок у навчальних програмах спостерігається також стосовно школярів з нормативним розвитком (Collet-Klignenberg and Chadsey-Rusch, 1991; Goodman and Bond, 1993).

Дослідники Р.Слі і С.Кук висловлюють думку про доцільності змін шкільної системи загалом. Вони вважають, що замість того, щоб «виправляти» дефіцит знань, умінь, навичок у будь-якого учня, необхідно вдатися до змін, за яких шкільна система могла б залучати до навчання всіх дітей, із найрізноманітнішими потребами (Slee and Cook, 1994) [6].

Таким чином, з погляду теорії і практики інклюзії проблема спеціальної освіти в інклюзивному класі має розв'язуватися з позиції здійснення ретельного і систематичного визначення відповідних освітніх цілей, шляхом адаптації й модифікації стандартної навчальної програми, втіленої в індивідуальному навчальному плані учня з особливими освітніми потребами. Закономірно, що цей процес трансформується через парадигму шкільної освіти, яка функціонує у тій чи іншій державі.

В освітньому просторі України корекційне навчання визначається як система спеціального навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Система корекційного навчання покликана реабілітувати і соціально адаптувати школяра з особливими освітніми потребами до повноцінної інтеграції в суспільство. В зв'язку з чим, основною метою всієї системи корекції є повна або часткова компенсація дефекту, або ж у педагогічному аспекті – це набуття основних компетенцій особистості, які необхідні для сучасного життя [1]. Під компетенціями особистості мається на увазі сума набутих завдяки навчанню знань, умінь і навичок, досвіду, цінностей, низку особистісних якостей, які формуються в учня на основі опанування змісту освіти та внаслідок спеціального корекційного впливу.

Таким чином, основна ціль спеціальної освіти полягає в забезпеченні осіб з особливостями психофізичного розвитку можливостей для адаптації в соціальному середовищі, підготовки до трудової діяльності, самообслуговування, самозабезпечення і сімейного життя, вона розглядається як перспективна мета спеціального навчання

Визначені цілі спеціальної освіти – навчання та корекційного розвитку, конкретизуються в Державному освітньому стандарті для дітей з особливими освітніми потребами. Він визначає оптимальний зміст та обсяг навчального навантаження для дітей з особливими освітніми потребами у поєднанні з відповідною корекційно-розвитковою роботою; рівень їх загальноосвітньої підготовки, з урахуванням індивідуальних особливостей. При цьому мається на увазі, що корекційно-розвиткова робота являє собою комплекс заходів з системного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання та виховання, спрямованого на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення, особистості дитини в цілому. Державний освітній стандарт вміщує корекційно-розвиткову лінію – сукупність форм, методів та напрямів навчально-реабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, які визначаються індивідуальними особливостями їх психофізичного розвитку та забезпечують створення умов для засвоєння учнями навчального матеріалу, а також лінію життєвої компетентності – здатності дитини з особливими освітніми потребами застосовувати на практиці знання, досвід, суспільні цінності, базові навички комунікації і соціально-побутової адаптації, набуті у процесі навчання та комплексної реабілітації.

Віддалені цілі навчання завжди плануються як певні сходинки росту якісних змін пізнавальної та особистісної сфер дитини, що конкретизуються у навчальних програмах. Останні проектується через предметний зміст та цілі корекційного розвитку, і виступають вже як найближчі цілі, при цьому береться до уваги розвиток збереженого чуттєвого сприйняття, психічних функцій, особливості мовленнєвої та комунікативної діяльності, вікові особливості учнів на даному етапі навчання, враховується те, що розвиток дитини з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно онтогенетично обумовлених етапів розвитку дитини, яка не має відхилень, проте з можливими змінами у тривалості конкретного етапу. Звідси, найближчі цілі навчання визначають, що повинно бути сформоване в учнів на певному етапі навчання або у процесі вивчення конкретного предмета, якісні зміни в розвитку особистісної та пізнавальної сфер, мовленнєвої та комунікативної діяльності.

Отже керуючись викладеним, стратегія навчання учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі має орієнтуватися на логіку реалізації віддалених і найближчих цілей усталених у практиці навчання школярів з особливими освітніми потребами, а основним документом, який їх centruє виступає індивідуальний навчальний план.

Початком розроблення індивідуального навчального плану мають слугувати результати проведеної комплексної оцінки дитини, що включає: психолого-педагогічний висновок ПМПК, оцінка когнітивних процесів; особливостей соціалізації, мовлення, навчальних досягнень. Наступним кроком у складанні індивідуального навчального плану буде визначення довгострокових цілей – те що має досягти дитина за визначений термін навчання. Визначення довгострокових цілей навчання тісно пов'язане з узагальненими результатами проведеної комплексної оцінки. Вони окреслюють напрямки розвитку дитини у визначений термін. Кожна з довгострокових цілей має обов'язково доповнюватися завданнями, які її конкретизують. При цьому треба враховувати реальні можливості виконання розробленого плану в умовах загальноосвітнього класу, наявного ресурсного забезпечення, спеціальної підготовки вчителя. Важливо пам'ятати – основною метою складання індивідуального плану є не фіксування усього того, що дитина має вивчити у школі, а з'ясування педагогічних поглядів на дитину, які центрується на найважливіших сторонах її навчання.

У практиці навчання вітчизняної школи індивідуальний навчальний план може складатися на основі навчальних програм загальноосвітньої школи або загальноосвітньої спеціальної школи. Структура обох типів програм майже однакова. В тексті програм вказуються компоненти змісту освіти, які розподілені за роками навчання, за розділами чи темами; зазначаються навчальні досягнення учнів, що охоплюють знання, предметні, навчальні і пізнавальні вміння, які повинні бути сформовані в учнів під час вивчення конкретної теми. Найголовніше, програми загальноосвітньої й спеціальної загальноосвітньої школи схожі не лише на структуруванням, а й на навчальним змістом предмета, вони мають спільну кінцеву мету – забезпечення школярів повноцінними знаннями й уміннями відповідно до Державного освітнього стандарту, окрім школярів з розумовою відсталістю та зі складними дефектами й розумовою відсталістю.

Отже, розроблення індивідуального навчального плану на основі того чи іншого типу навчальних програм буде дієвим, забезпечить умови для успішного включення дитини у навчальну діяльність. При цьому позитивними будуть такі моменти. Визначаються чинники відповідальності, тобто усі особи залучені до навчання дитини мають чітко визначені орієнтири – окреслені найближчі і віддалені цілі навчання; визначаються умови оцінки знань учня; батьки стають активними учасниками навчання дитини, оскільки вони можуть відслідковувати, чому навчають їхню дитину; на думку дослідників (Ryndak and Alper, 1996)[6] визначаються додаткові ресурси і ресурси підтримки необхідні для навчання учня з особливостями розвитку.

Як свідчить світова практика інклюзивного навчання, важливими є виділення цілей і завдань пов'язаних із формування соціальної компетентності учня з особливими освітніми потребами, що найперше включає корекцію його поведінки, розвиток уміння налагоджувати суспільні стосунки і неформальні емоційно-особистісні стосунки з однокласниками. Окреслені чинники можуть розглядатися як довгострокові і найближчі цілі корекційно-розвивального навчання, а їхня реалізація має контролюватися й оцінюватися. Стратегія їх розроблення починається з вивчення соціалізації учня, а саме: міжособистісних стосунків, особливості поведінки (як компенсаторного чинника соціалізації); а також спостереження вчителя й асистента-вчителя за налагодженням соціальних контактів учня – на уроці, в поза урочний час. Результаті комплексної оцінки поведінки учня беруться до уваги при визначенні довгострокової мети, яка окреслює напрямки формування поведінки, вміння налагоджувати суспільні стосунки у визначений термін. Окреслена мета конкретизується у завданнях, які подаються на окремій сторінці індивідуального навчального плану. За своєю суттю такі завдання короткотривалі – мають реалізовуватися впродовж декількох тижнів або місяців ( залежить від психологічних особливостей дитини), бути конкретними, точними, піддаватися контролю й оцінці, відповідати можливостям і потребам самого учня.

На основі тематичного плану учитель розробляє поурочні плани, у яких мають врахуватися специфічно-індивідуальні цілі і завдання (навчальні досягнення, спрямованість корекційно-розвивальної роботи) для дитини з особливими освітніми потребами, що мають знайти своє місце у загальному контексті уроку.

В індивідуальному навчальному плані важливо зазначати терміни його перегляду. Вони можуть бути різними, однак як свідчить практика – чим частіше переглядатиметься індивідуальний навчальний план, тим ефективнішим він буде. Важливим є стан його виконання протягом визначеного часу. Якщо цілі і завдання, поставлені в плані, досягнуті раніше зазначено терміну, потрібно розробити нові і внести їх у документ, вони можуть виявитися недосяжними для виконання, тоді їх треба відкоригувати або висунути реальніші, для того, щоб зусилля вчителів не були марними, а навчання дитини принесло бажані результати.

Якщо не було досягнуто запланованих результатів, слід з'ясувати наскільки поставлені цілі і завдання були реальними і чи достатньо виділено часу для їхньої реалізації; чи мала місце переоцінка очікуваного рівня досягнень; наскільки адекватна була оцінка досягнень й ефективні педагогічні стратегії навчання; яка ефективність навчально-дидактичного забезпечення; до якої міри важливими для дитини були поставлені цілі і завдання.

Таким чином, навчання школяра з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі визначається парадигмою усталеної шкільної освіти з позиції реалізації освітніх цілей, визначених в Державному освітньому стандарті для дітей з особливими освітніми потребами, які знаходять подальше втілення у Навчальних програмах, а основним документом, який їх центрує є індивідуальний навчальний план.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу. Інститут спец. педагогіки АПН України, 1996. – 36 с.
2. Сак Т. Оцінювання соціальної компетентності учнів в інклюзивному класі /Дефектологія № 4., 2010, С.3-6.
3. T.Loremán, J.Deppeler, D.Harvey. – Crows Nest, N.S.W. : Allen & Unwin, 2011. – 301 p.
4. OECD. (1994a).The curriculum redefined: Schooling for the 21st century, Paris: OECD.
- 5.Ryndak, D.,&Alper,S.(1996).Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings. Needham Heights,MA:Allyn&Bacon.
6. Slee, R.,&Cook,S.(1994). Creating cultures of disability to control young people in Australian schools. Urban Review, 26 (1), 15-23.
- 7.Foreman P.J. Integration and Inclusion in Action, Sydney: Harcourt Brace& Company 2001.