

Відгук

офіційного опонента, професора, доктора педагогічних наук А.В. Вихруща на дисертацію І.І. Садової «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Про актуальність роботи свідчить один красномовний факт. Міністерство освіти і науки розробило проєкт Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки та план заходів з її реалізації. Підкреслено, що упродовж останніх років у нашій країні активно розвивається інклюзивне навчання з метою створення єдиних підходів у системі освіти, де кожна дитина буде охоплена навчанням та зможе реалізувати свій потенціал. Відзначимо системний підхід до вирішення проблеми: оцінка проблеми; створення умови для навчання у районах або об'єднаних громадах кожній особі; підвищити рівень підготовленості педагогічних працівників для задоволення потреб дітей; удосконалити механізми фінансування освіти; забезпечити в закладах освіти умови для здобуття якісної освіти; створення цілісної законодавчої бази у сфері інклюзивної та спеціальної освіти; забезпечення підготовки педагогічних працівників та засобів для навчання здобувачів освіти; систематичне забезпечення архітектурної доступності; створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Зазначено, що станом на вересень 2020 року відкрито 633 інклюзивно-ресурсних центри, які прийшли на заміну психолого-медико-педагогічним консультаціям (ПМПК). У 2019/2020 навчальному році 35,14% шкіл мали інклюзивні класи. Наявність на інклюзивному навчанні персональних асистентів сприяло якісно вищому рівні освіти дітей з особливими потребами.

Актуальність теми в контексті нормативних документів, потреб теорії та практики не викликає сумніву. Системний аналіз наукових джерел дав змогу авторці сформулювати свій підхід до трактування інклюзивної освіти, що розглядається у трьох аспектах: по-перше, як соціально-

педагогічний феномен, який віддзеркалює одну з основних ознак демократичного суспільства – усвідомлене гуманістичне прийняття усіх без винятку дітей, незважаючи на розмаїття проявів їх зовнішнього і внутрішнього особистісного світу, цінність кожної особистості; по-друге, як процес, що ґрунтується на засадничому праві дітей здобувати освіту завдяки усуненню будь-яких форм обмеження; по-третє, як результат здобуття особами з особливими освітніми потребами відповідного обсягу знань, умінь та компетентностей, їх соціалізації і активного суспільного життя.

Визначено провідні тенденції розвитку освітньої інклюзії, які диференційовані на філософсько-теоретичному рівні (це тенденції традиційно-ментальної й історико-культурної наступності та соціально-економічної зумовленості освітньої інклюзії); на загальнонауковому рівні (системність та модернізація освітньої інклюзії, забезпечення наукової інтегрованості, комплексного розвитку інклюзивної освіти і системи фахової підготовки педагогічних працівників для її організації та здійснення); на конкретнонауковому рівні (тенденції підвищення якості й ефективності освітньої інклюзії, відкритості інклюзивного освітнього простору соціально-економічним впливам і викликам часу, застосування передових технологій інклюзивного навчання); на процесуальному рівні (апробація широкого спектру освітніх програм для закладів загальної середньої освіти та освітньо-професійних програм педагогічних закладів вищої освіти, акумулювання вітчизняного та зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у підготовці відповідних педагогічних працівників, інтеграція в міжнародні проєкти і програми освітньої інклюзії). Зауважимо, що кожна з тенденцій заслуговує на окреме дисертаційне дослідження.

Дисертанткою виокремлено основні історичні періоди зародження, становлення й розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами: 1) від страху, агресії та нетерпимості – до усвідомлення необхідності піклуватися про таких осіб (IX–VIII ст. до н.е. – XII ст.); 2) від допомоги у задоволенні фізичних потреб – до обґрунтування можливостей навчати осіб

із порушеннями слуху та зору – спочатку індивідуально, у притулках, а згодом – у перших спеціальних закладах освіти (XII ст. – 70–80-ті рр. XVIII ст.); 3) визнання необхідності навчання трьох категорій дітей: із розладами слуху, зору, інтелекту (70–80-ті рр. XVIII ст. – початок XX ст.); 4) становлення диференційованої системи спеціальної освіти (початок XX ст. – 70-ті рр. XX ст.); 5) від колишньої ізоляції зазначеної категорії осіб у спеціальних закладах освіти – до їх інтеграції зі здоровими ровесниками в загальноосвітніх школах із подальшою освітньою інклюзією (70-ті рр. XX ст. – до нашого часу). Хоча окремі періоди мають дискусійний характер у цілому періодизація заслуговує на схвалення. У дисертації схарактеризовано основні технології інклюзивного навчання: 1) індивідуалізації процесу навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку; 2) диференційованого викладання; 3) коригування труднощів у навчанні та поведінці осіб з особливими освітніми потребами; 4) спрямовані на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів; 5) педагогічного оцінювання результатів навчання в інклюзивному підході.

У контексті теми дисертаційного дослідження підкреслимо важливість структури готовності педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії, яка містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти. Розроблено авторську модель системи формування готовності педагогічного працівника до роботи в умовах освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти.

Як позитивний факт відзначимо той факт, що в дисертації уточнено зміст ключових понять «інклюзивна освіта», «готовність педагога до інклюзивної освіти», «інклюзивна компетентність» у контексті вітчизняних і зарубіжних досліджень та запропоновано їх авторську інтерпретацію.

Не викликає сумніву практичне значення дослідження, яке полягає в розробленні навчально-методичного комплексу дисциплін «Інклюзивна освіта», «Основи дефектології та інклюзивної освіти»; впровадженні у

практику професійної підготовки майбутніх учителів підручника «Основи дефектології та інклюзивної освіти» і навчального посібника «Інклюзивна освіта»; підготовці освітньої програми «Педагогічні технології навчання учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі» для організації та проведення курсів підвищення кваліфікації учителів закладів загальної середньої освіти різних типів і форм власності.

Виокремимо важливість 62-ох авторських праць.

Назвемо найбільш вдалі, на нашу думку, аспекти дисертаційної роботи. Методологічний рівень передбачає здійснення наукових студій на гуманістичних, антропологічних, синергетичних, феноменологічних, історичних, соціокультурних засадах, а також актуалізацію уваги на онтологічних, гносеологічних і аксіологічних аспектах зародження, становлення й розвитку інклюзивної освіти. Це вдале, системне поєднання створює наукову основу дослідження.

Закономірною є увага дисертантки до праць В.О. Сухомлинського. Зокрема, щодо навчання школярів із порушеннями психофізичного розвитку В. Сухомлинський наголошував: «Вчити і виховувати цих дітей треба у загальноосвітній школі; створювати для них якісь спеціальні навчальні заклади немає потреби. Це діти – не виродливі, а найтендітніші, найніжніші квіти в безмежно різноманітному квітнику людства. Не їхня провина, що вони приходять у школу кволими, слабкими, з недостатньо розвиненою здатністю до розумової праці. Гуманну місію школи і педагога ми вбачаємо в тому, щоб врятовувати цих дітей, увести їх у світ суспільства, духовного життя, краси цілком повноцінними і щасливими»

На думку авторки інтегровану освіту часто заміняють запозиченим терміном «мейнстрімінг», який означає систему тимчасової соціальної та навчальної інтеграції «особливих» дітей з їх здоровими однолітками, що ґрунтується на програмі спільних занять і проведення дозвілля. Цей термін має певною мірою виражений політичний відтінок, вказуючи не лише на

дітей з особливостями розвитку, а й на інші групи соціальних меншин. Інтеграційне навчання ефективне лише для частини дітей з ООП. Натомість інклюзія передбачає доступність загальної освіти для всіх дітей та їх розвиток шляхом пристосування до особливих освітніх потреб усіх учнів. Інтеграційна освітня модель передбачає адаптацію дитини до освітньої системи. В інклюзивній освіті процес навчання адаптований до освітніх потреб дитини з обов'язковим наданням індивідуальної програми розвитку. Підкреслюється, що згідно з інтеграційною філософією освіти, дитину з ООП потрібно обов'язково вчити й водночас лікувати у спеціально створених умовах. Відповідно до інклюзивної філософії освіти, відмінності між учнями стають ресурсами, що сприяють педагогічному процесу, а не перешкодами. Дитина з ООП інтегрується в єдину освітянську спільноту, де їй забезпечуються рівні можливості без дискримінації. Заслуговує на увагу висновок, що інклюзивна освіта передбачає взаємне навчання, спільну дитячу діяльність, підтримку, допомогу, що **однаковою мірою необхідно як здоровій дитині, так і учневі з ООП.**

Можна погодитися з тезисом, що в сучасних вітчизняних нормативно-правових актах й інших джерелах терміни «особа з інвалідністю», «особа з обмеженими можливостями здоров'я» та «особа з особливими освітніми потребами» є взаємозамінними та використовуються для позначення однієї і тієї ж групи осіб. Має рацію дисертантка, стверджуючи, що серед вітчизняних науковців не утвердилася єдина загальноприйнятна назва цієї категорії осіб, а наведені терміни часто вживають як синонімічні. Така невизначеність спричинена суперечностями чинної соціальної моделі інвалідності в Україні, згідно з якою, інвалідність розглядається як перешкода для участі людини в житті суспільства, а не як причина для ізоляції. Зокрема у Законі «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» їх кваліфікують як таких, що мають стійкі інтелектуальні, психічні, фізичні, сенсорні порушення, які можуть заважати повній ефективній участі таких осіб нарівні з іншими в житті суспільства.

Дисертанткою визначено основні переваги інклюзивної освіти для дітей з ООП: а) набуття вмінь сприймати і розуміти навколишній світ, правильно поводитися у ньому, усвідомлювати свою роль та призначення; формування готовності й здатності орієнтуватися в соціумі; б) створення умов для соціалізації у природному освітньому середовищі, для розвитку своїх «сильних сторін» і талантів та подальшої інтеграції в суспільство; в) відчуття приналежності до суспільства та краще усвідомлення власних бажань і можливостей інтегруватися в соціум; г), уможливлення всебічної взаємодії і комунікації; г) розвиток необхідних соціальних навичок; д) глибше самопізнання, усвідомлення власної цінності, людської гідності.

Важливим і водночас дискусійним є висновок, що основними детермінантами означених історичних періодів сприйняття суспільством дітей з ООП є зміна суспільного ставлення до дітей із порушеннями в розвитку; усвідомлення можливостей індивідуального навчання дітей із порушеннями слуху, зору, інтелекту – спочатку у притулках, а потім – у спеціальних закладах освіти; посилення уваги з боку держави до проблем дітей з психофізичними порушеннями, зокрема' щодо їхньої освіти та соціалізації; ухвалення законів про обов'язкову загальну початкову освіту; створення диференційованої системи спеціальної освіти; законодавча зміна статусу осіб із інвалідністю, визнання їх права на освіту та гарантовану соціальну допомогу, а також відповідальність держави й суспільства за реалізацію цього права; ухвалення міжнародних і національних нормативно-правових документів, спрямованих на вдосконалення системи спеціальної освіти та подальшу її інтеграцію в інклюзивну.

Відзначимо перспективність ідеї про інклюзивний освітній простір школи. Щодо ефективності форми командної роботи, "запропонований Ю. Бабанським психолого-педагогічний консиліум, який представляв собою комплексну методику та форму організації діагностування реальних можливостей учнів, стану їхнього здоров'я та інших значущих показників

успішності освітнього процесу" зауважимо, що вперше цю ідею запропонував В.О. Сухомлинський.

Теоретики і практики позитивно оціняють функції тьютора, які полягають у «вирівнюванні» різноманітних здібностей і можливостей усіх дітей, незалежно від особливостей їх розвитку, а також синтез стратегій «трекінгу» («тимчасова ізоляція») й «стрімінгу» (включення дитини з ООП до індивідуального класу і опора на ті компоненти навчальної та/або соціальної діяльності, в яких вона найбільш успішна).

Створення технологій інклюзивної освіти, на думку авторки, передбачає актуалізацію дидактичних процесів, засобів і організаційних форм з акцентом на персоналізацію навчання дітей з ООП, які здобувають знання зі своїми однолітками в одному класі. Тому впродовж освітньої інклюзії необхідно уникати форм навчання (лекція, розповідь), спрямованих на тривале пояснення вчителем навчального матеріалу, що спричиняє перетворення учнів на пасивних слухачів; зайвих вимог до порядку і тиші на заняттях, наповнених інертними формами репродуктивної діяльності школярів (переписування з дошки або текстів із підручників, читання підручника тощо); подачі нового матеріалу в один прийом, розгляду не лише найбільш загальних підпунктів теми, а й окремих фактів і деталей; оцінювання результатів та якості навчання дітей після стресової ситуації тощо. У дисертації на достатньому рівні описана арт-терапевтична робота, особливості концепції «Нова українська школа».

Щодо переліку додаткових компетентностей педагога це питання дискусійне, так як здатність: розуміти філософію інклюзії, володіти чітким світоглядним поглядом на цю важливу суспільну проблему; проектувати спільне навчання дітей, а також відбирати оптимальні способи організації інклюзивного освітнього середовища; застосовувати способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу, зорієнтованими на толерантне ставлення до дітей з ООП; виявляти особливості вікового й

особистісного розвитку дітей з ООП, що навчаються в інклюзивних класах; створювати корекційно-розвиткове середовище в умовах інклюзивного освітнього простору тощо належать до числа базових умов.

Запропонований в дисертації аналіз структурно-функціонального комплексу готовності педагогічного працівника до інклюзивної освіти дав змогу зробити висновок, що кожен із зазначених компонентів хоча й має специфічний зміст, однак представлений подібними показниками. Зіставлення засвідчує, що до структури готовності вчителя здійснювати інклюзивну діяльність більшість науковців включили мотиваційний компонент як сукупність мотивів і стійких потреб до педагогічної роботи в умовах інклюзивної освіти.

Підкреслимо важливість того факту, що за результатами виконання індивідуальної теми НДР дисертанткою видано підручник «Основи дефектології та інклюзивної освіти», рекомендований до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Окрім численних позитивних аспектів дисертаційна робота має окремі недоліки.

1. У дисертації значна увага зосереджена на питаннях методологічної парадигми дослідження, провідним тенденціям розвитку інклюзивної освіти (перший розділ); історичним аспектам, системі нормативно - правового забезпечення, зарубіжному досвіду, педагогічним умовам організації інклюзивного освітнього середовища, індивідуальним програмам, основним технологіям, готовності педагогів (другий, третій, четвертий розділи); викликам і перспективам розвитку інклюзивної освіти в Україні (п'ятий розділ). У той же час **співпраця педагогічних колективів з батьками**, що є одним із вирішальних чинників ефективності роботи школи, аналізується в різних параграфах (1.4, 3.1, 4.4.), що певною мірою знижує рівень сприйняття інформації. Зауважимо, що зміст, форми, методи взаємодії школи

з батьками, тренінгові програми, відеоматеріали займають у зарубіжній педагогіці одне з пріоритетних місць.

2. У сучасних умовах зростає увага європейських педагогів до питань агресивної поведінки на індивідуальному рівні (булінг), та колективна агресія до особистості (мобінг). Цю проблему доцільно розглянути на дещо вищому рівні. маємо на увазі агресію дітей з особливими освітніми потребами, однокласників, батьків.

3. Сучасні вчені все більшу увагу звертають на відмінності у вихованні хлопців і дівчат. Діти з особливими освітніми проблемами не є винятком.

4. У параграфі 1.1. порушується хронологічна послідовність висвітлення проблеми. Не зовсім вдалим є перехід від ідей В.О. Сухомлинського до поглядів Я.А. Коменського, С. Русової, Ш. Амонашвілі, Л. Виготського.

5. Згідно із сучасними міжнародними нормативно-правовими документами, діти з особливими освітніми потребами – це особи віком до 18 років, які потребують підтримки в освітньому процесі (діти з інвалідністю; діти з порушеннями психофізичного розвитку; діти-мігранти; діти, які працюють; діти-біженці; представники релігійних /та національних меншин; діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом; діти-сироти; діти із захворюванням на СНІД/ВІЛ та інші. На нашу думку таке поєднання потребує критичної оцінки.

6. Специфіка дисертаційного дослідження обмежує можливості вивчення думки учнів з особливими освітніми проблемами. У той же час дисертантці варто було дещо більшу увагу звернути на вивчення думки студентів, учителів щодо ефективності авторського посібника та важливих ідей, обґрунтованих у дисертації..

Вищесказане дає підстави для формулювання таких узагальнень.

Зазначені зауваження не впливають на сприйняття дослідження як цілісної завершеної наукової роботи. Ознайомлення з результатами дослідження, викладеними в дисертації І.І. Садової «Тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України», дає підстави стверджувати, що дисертація є завершеною, самостійною роботою, яка містить ґрунтовний доробок у розв'язанні важливої наукової проблеми, відповідає необхідним вимогам, встановленим у пп. 9, 10, 12, 13, 14 «Порядку присудження наукових ступенів», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 24.07.2013 № 567(зі змінами), а його авторка заслуговує присудження наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

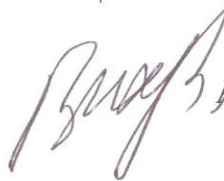
Завідувач кафедри української мови

Тернопільського національного медичного

університету імені І.Я. Горбачевського

професор, доктор педагогічних наук





А.В. Вихрущ

завіряю

Заступник ректора з кадрових питань
Тернопільського національного
медичного університету

