

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯCHILDREN WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT
AS AN OBJECT OF RESEARCH

У статті розглянуто особливості педагогічної роботи з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку в Україні, а також – контекстні підходи ЄС/США у галузі педагогічної психології, додатні до рецепції вітчизняним освітнім простором в умовах Євроінтеграції.

Акцентовано увагу на категоріальності дітей з особливими освітніми потребами (за текстом – діти з ООП): діти з порушеннями зору, слуху, мовлення; діти із психофізичними особливостями; діти із опорно-руховими порушеннями; діти із інтелектуально-вольовими порушеннями тощо. Означено психологічний (теоретичні посібники А. Колупаєвої, О. Коган та ін.) та нормативно-освітній (правова база, як-от Постанова КМУ № 957 від 15.09.2021 р. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти) контексти взаємодії педагога із дітьми з ООП безпосередньо в Україні.

Виокремлено таку підкатегорію дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, як діти з інтелектуальними порушеннями (за текстом – діти з ІП). Зазначено, що аспекти їхньої інтеграції у освітній простір залежать від форм та категорій порушень центральної нервової системи (ЦНС), інтелектуально-сприйняттєвих та індивідуально-розумових центрів та включає: 1) астеничний тип особистісних відхилень; 2) атопічний тип особистісних відхилень; 3) стеничний тип (форму) особистісних відхилень.

Визначено, що для педагогічного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є притаманним урахування психолого-педагогічних особливостей комунікації з останніми. Серед них – трактування «поганої» або «проблемної» поведінки дитини як контекст спілкування, передання вербально-невербальних повідомлень, намагання вказати на складнощі у опануванні навчального матеріалу та (або) неможливості соціально-просторової асиміляції (клас, група). Запропоновано інтеграцію у вітчизняний педагогіко-психологічний простір концепції когнітивного розвитку Ж. Піаже (Швейцарія).

Надано контекстну вікову характеристику дітей з інтелектуальними порушеннями (дітей з ІП) у 5–6 класах ЗОШ. Зокрема, здійснено огляд Наказу МОН № 898 від 12.10.2022 р. Про внесення змін до типової освітньої програми для 5–10 (11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами задля визначення прав та можливостей зазначеної категорії осіб у вітчизняному освітньому просторі.

Окреслено особливості діагностичних досліджень (обстежень) дітей з інтелектуаль-

ними порушеннями (дітей з ІП). Оглянуто пропозиції діагностики психічного розвитку за практикумом О. Бабчук та особливості консультативно-діагностичного супроводу дітей з ООП за посібником А. Обухівської (Україна), специфіку клінічних характеристик інтелектуально-розвиткових тенденцій Т. Боута та теорію соціального стимулювання дітей з інклюзивним особистісним профілем Г. Н. Зіперштайна (США).

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами (діти з ООП), діти з інтелектуальними порушеннями (діти з ІП), психолого-педагогічні особливості комунікації «педагог – здобувач», психологічна діагностика, інклюзивне освітнє середовище.

The article discusses the peculiarities of pedagogical work with children with intellectual disabilities in Ukraine, as well as the contextual approaches of the EU/US in the field of educational psychology, suitable for reception by the national educational space in the context of European integration.

Attention is focused on the categorization of children with special educational needs (in the text – children with SEN): children with visual, hearing, and speech impairments; children with psychophysical disabilities; children with locomotor disabilities; children with intellectual and volitional disabilities, etc. The psychological (theoretical manuals by A. Kolupaieva, O. Kogan, etc.) and regulatory and educational (legal framework, such as CMU Resolution No. 957 of 15.09.2021 on approval of the Procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions) contexts of interaction between teachers and children with SEN in Ukraine are outlined.

A subcategory of children with intellectual disabilities, such as children with intellectual disabilities (hereinafter referred to as children with ID), is identified. It is noted that the aspects of their integration into the educational space depend on the forms and categories of disorders of the central nervous system (CNS), intellectual and perceptual and individual mental centers and include: 1) asthenic type of personality disorders; 2) atopic type of personality disorders; 3) stenotic type (form) of personality disorders.

It has been determined that the pedagogical education of children with intellectual disabilities is characterized by taking into account the psychological and pedagogical features of communication with the latter. These include the interpretation of a child's «bad» or «problematic» behavior as a context for communication, the transmission of verbal and non-verbal messages, attempts to point out difficulties in mastering educational material and (or) the impossibility of socio-spatial assimilation (class, group). The integration of the concept of cognitive development by J. Piaget (Switzerland)

УДК 37. 211.24

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/67.2.48>

Василяк О.С.,

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

into the national pedagogical and psychological space is proposed.

The contextual age characteristics of children with intellectual disabilities

(children with ID) in grades 5–6 of secondary schools are provided. In particular, the author reviews the Order of the Ministry of Education and Science No. 898 of 12.10.2022 on Amendments to the Model Educational Program for Grades 5–10 (11) of Special General Secondary Education Institutions for Persons with Special Educational Needs to determine the rights and opportunities of this category of persons in the domestic educational space.

The features of diagnostic studies (examinations) of children with intellectual disabilities (children

with ID) are outlined. The proposals for the diagnosis of mental development according to the workshop by O. Babchuk and the peculiarities of consultative and diagnostic support for children with SEN according to the manual by A. Obukhivska (Ukraine), the specifics of clinical characteristics of intellectual and developmental tendencies by T. Bout and the theory of social stimulation of children with an inclusive personality profile by G. N. Zipperstein (USA) are reviewed.

Key words: children with special educational needs (children with SEN), children with intellectual disabilities (children with ID), psychological and pedagogical features of teacher-student communication, psychological diagnostics, inclusive educational environment.

Постановка проблеми. Аспекти науково-соціальної взаємодії педагогічних працівників із дітьми з ООП/дітьми з ІП сьогодні – умова інклюзивного освітніх трансформацій як в Україні, так і в цивілізовано-демократичних країнах. В умовах процесів Євроінтеграції для нашої держави особливого значення набувають аспекти наукової, моральної, духовної, комунікаційної освіти осіб, що мають астенічні, атопічні та стеничні типи особистісних відхилень.

Крім психолого-педагогічного контексту, дана проблема має нормативну генерацію: так, юридична стандартизація процесу освіти дітей з ООП/ІП Постановою КМУ № 957 від 15.09.2021 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» та Наказом МОН № 898 від 12.10.2022 р. «Про внесення змін до типової освітньої програми для 5–10 (11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами» визначає лише рамкові мірила налагодження інклюзивного освітнього простору.

Виходячи із вищезазначеного, для цілей дослідження необхідно здійснити пошук оптимальної дослідницько-психологічної парадигми взаємодії із дітьми з ООП/ІП на інклюзивно-індивідуальній основі (залежно від психологічного, сімейного, когнітивного статусу особи), спираючись на наявну теоретику-методологічну та нормативну бази.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дослідницько-об'єктивного аналізу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців.

Так, серед українського наукового доробку у даній галузі звертаємо увагу на праці С. Трикоз та Г. Блеч (до питання психологічного осягнення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку); Н. Горішної (праця на аналогічну попередній тему); С. Цимбал-Слатвінської (класифікація дітей з ООП); А. Колупаєвої та О. Тараненко (інклюзивна освіта в процесі комунікації «педагог-здобувач»); Ю. Шевченко (розвиток дітей з ІП в освітньо-просторовому середовищі); А. Обухівської (консультативно-діагностична апропріація психологічної

методики взаємодії із інклюзивними представниками освітнього простору – дітьми).

Зарубіжна науково-дослідницька психологічна парадигма у галузі предметного аналізу дітей з ООП/ІП представлена напрацюваннями Ж. Піаже (дослідження психології дітей із інклюзивними потребами крізь призму теорії когнітивного розвитку); Д. Булгареллі (принципи стимулювання розумових та інтелектуальних здібностей дітей з ООП/дітей з ІП); Р. Годатта (особливості менторуння дітей з інтелектуальними проблемами); С. Абрахамссон (контексти соціальної та розумово-освітньої інтеграції дітей з ООП/дітей з ІП у щоденне партисипативне середовище).

Мета статті – визначити, проаналізувати та комплексно дослідити дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як об'єкт педагогічного, навчально-педагогічного та освітньо-процесного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Першопочатково необхідним уважатимемо розкриття теоретичного змісту поняття «дитина з особливими освітніми потребами» у вітчизняній та зарубіжній наукових доктринах. Сконцентруємо увагу на категоріальності дітей з особливими освітніми потребами (за текстом – діти з ООП): діти з порушеннями зору, слуху, мовлення; діти із психофізичними особливостями; діти із опорно-руховими порушеннями; діти із інтелектуально-вольовими порушеннями тощо. Як зазначає у власному дослідженні С. Цимбал-Слатвінська [3], означений перелік у деяких випадках підлягає розширенню та включає, зокрема, такі терміни, як «діти груп ризику», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з психофізично-розвитковими відхиленнями (вадами)» тощо. У такий спосіб авторка пропонує означити, що проблема інтелектуального розвитку або появи дітей з ООП може мати як вроджений, так і набутий характер.

Наприклад, до «групи ризику» у дослідженні науковиці запропоновано відносити осіб із підвищеною емоційною лабільністю, що можуть проявити ознаки т.зв. «реверсивної психології» за умови появи обставин стресової непереборної сили, котрі прямо або побічно впливають на

емоційно-психологічний стан/статус дитини та спричиняють афективні та денормалізуючі перетворення у соціально-психологічному портреті індивіда [3].

В свою чергу, підкатегорія «діти з обмеженими можливостями здоров'я», за С. Цимбал-Слатвінською [3], включає в себе осіб, утруднений та уповільнений фізичний розвиток котрих може спричинити певні когнітивно-розумові проблеми сприйняття, що, водночас, підганяють оперативній психологічній, психіатричній та педагогічній корекції.

Наостанок, кластер «діти з психофізично-розвитковими відхиленнями (вадами)» авторка пропонує розглядати у контексті осіб, що мають зорові, слухові та мовленнєві порушення, котрі прямо впливають на опанування ними навчального матеріалу та соціальну інтеграцію [3]. За таким підходом, не усі зорові, слухові, мовленнєві, опорні-рухові порушення є такими, що впливають на соціально-когнітивний портрет індивіда, що розширює поле його (індивіда-дитини) інклюзивного (інклюзованого) сприйняття.

У вищенаведеному світлі, вітчизняна доктрина та нормативна база пропонують змістовно семантичні профілі регулювання інклюзивно-педагогічних та інклюзивно-освітніх відносин із дітьми з ООП.

Так, у теоретичному посібникові А. Колупаєвої [4] відмічено, що інклюзивна освіта для дітей з ООП – це правильне трактування їхніх «неправильних та нелінійних» когнітивно-поведінкових реакцій та оперативне реагування на «критичні обставини утрудненої соціопсихологічної інтеграції» останніх – саме розвиткові ментального та емоційного розуму подібних індивідів пропонується надавати більше уваги, адже генерація інтелектуального профілю у такому випадку має більш тісний емоційно-ментальний, чуттєвий зв'язок із обставинами соціального схвалення.

У праці О. Коган [5] відзначено, що вагома роль у побудові демократичної складової інклюзивної освіти повинна надаватися асистентіві учителя із психологічною/психотерапевтичною освітою. Останній може спрямовувати та координувати викладача (педагога), вказуючи на проблемні аспекти особистості дитини, а також стимулювати інтегративні якості дитини з ООП шляхом розкриття його прихованого потенціалу.

Нормативна база регуляції освітньо-соціальної інтеграції дітей – порушеннями інтелектуального розвитку представлена положеннями Постанови КМУ № 957 від 15.09.2021 р. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти [6]. Документом, зокрема, пропонується впровадити модифіковано-адаптований підхід до «психологічних та когнітивних особливостей» індивіда, що здобуває

освіти, з метою підлаштування під особливості сприйняття ним даних/інформації. Максимально демократизований підхід дозволяє говорити про урахування як когнітивно-розумових, так і особистісно-ментальних аспектів бажання дитини з ООП до комунікації, інтеграції на рівні з іншими в силу необхідності реалізації індивідом його соціально-призначеннєвої інстинктивної функції.

Критичним кластером у аспекті розуміння соціально-інтелектуального спрямування в умовах становлення системи освіти в Україні на рівні психолого-педагогічної підтримки визнаються учні 5–6 класів ЗОШ. Нормативне трактування даного феномену знаходимо у Наказі МОН № 898 від 12.10.2022 р. «Про внесення змін до типової освітньої програми для 5–10 (11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами» [7]. Відповідно документу, дитина з інтелектуальними порушеннями у 5–6 класі підлягає підвищеному (посиленому) контрольно-наглядовому педагогічному спрямуванню через активізацію процесів статевого розвитку та переходу однокласників (представників спорідненої із індивідом з ООП) на інший рівень особистісного самоосягнення, що може негативно відобразитися на індивідуальних аспектах його існування (булінг, інші форми цькування). Крім того, документ наголошує на індивідуальності поняття «особливі освітні потреби» – для представників інклюзивного освітнього простору вони відрізнятимуться залежно від походження, обставин розвитку, сімейного статусу, наявності/відсутності уваги до когнітивно-психологічних проблем тощо).

Задля усунення, превенції та оперативного реагування на подібні негативні завади інклюзивному самопрояву дітей з ООП можемо пропонувати інтегрувати у вітчизняний освітній простір концепцію когнітивного розвитку Ж. Піаже [8]. Стимулювання когнітивного розвитку передбачає «занурення у складну ситуацію», її проживання, аналіз, структурне осмислення із кваліфікованим психологом/психотерапевтом, внаслідок чого індивід здатен отримати емоційний та чуттєвий досвід, трансформувавши його у персональне когнітивне збільшення (підвищення). Такий підхід спрямований на пошук індивідуальної оптимальності, котрий для індивіда з ООП або набуває стратегічно-інтегративного життєвого значення. Внаслідок цього, означений підхід можна називати своєрідною проекцією «навчання протягом життя» (lifelong learning), котре є актуальним і для соціально-психологічного портрету інклюзивної дитини.

Далі розглянемо таку підкатегорію дітей з ООП як діти з інтелектуальними порушеннями (діти з ІП). Відповідно до наукової позиції С. Трикоз та Г. Блеч [1], дитина з порушеннями інтелектуального

розвитку – це особа, що має системні пізнавально-діяльнісні та психологічно-розвиткові порушення, котрі аплікуються, зокрема, через ураження кори головного мозку, що повністю або частково гальмує процеси пізнання, розвитку, життя в суспільстві тощо. Автори зазначають, що розвиток та навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можливий виключно за умови впорядкованої корекційної діяльності педагогів, котра спрямована на усунення соціальнометричного та когнітивного розриву між світоосягненням означеної категорії здобувачів та здобувачів, котрі не підлягають соціально-навчальній інклюзії.

На думку представників іноземної доктрини, С. Абрахамссон та Г. Палмберга [2], діти з порушеннями інтелектуального розвитку – індивіди, котрі мають утруднення із входженням у соціальний простір (навчання, гуртки, позакласна діяльність) та процесом інтеграції у щоденні активності (суспільна інтеграція, соціальна комунікація) внаслідок затримок особистісного розвитку, викликаних об'єктивними органічними, когнітивними, психологічними, фізичними та ін. вадами (відхиленнями) тощо.

У вітчизняній та зарубіжній парадигмах [9, 10] сходяться на тому, що аспекти інтеграції таких осіб у освітній простір залежать від форм та категорій порушень центральної нервової системи (ЦНС), інтелектуально-сприйняттєвих та індивідуально-розумових центрів та включає: 1) астенічний тип особистісних відхилень; 2) атопічний тип особистісних відхилень; 3) стенічний тип (форму) особистісних відхилень. Так, астенічний тип особистісних відхилень дитини з ІП виявляється у проблемах мовлення (дислексія, діслалічний варіант дислексії), проблемах брадипсихічного профілю (утруднений «ланцюжок» між мисленням та мовою), проблемах дисмнемічного характеру, за яких у дитини з ІП наявні порушення пам'яті.

Атопічний тип особистісних відхилень є симбіозом спонтанно-апатичних проявів (обмежений інтерес та безвідносна активність поза причинно-наслідковий полем; ейфорія та апатія у змінній моделі тощо).

Стенічний тип (форма) особистісних відхилень має врівноважений (відносна норма) та невірноважений формат прояву, де останній відзначається руховою, емоційною та когнітивною нестабільністю, що згенеровано насамперед емоційною нестійкістю.

Наостанок потрібно звернути увагу на особливості діагностики дітей з інтелектуальними порушеннями (дітей з ІП). Затребуваність даного процесу розкривається крізь призму необхідності встановлення «міри, ступеню, специфіки та особливостей когнітивних, розумових, морально-психологічних проблем індивіда», що може впливати на його соціально-суспільний стан і статус [11].

В Україні пропозиції діагностики психічного розвитку та особливості консультативної даігностики дітей з ІП здійснили О. Бабчук та А. Обухівська [11, 12]. Вони вважають, що критеріями психологічної статусизації даних індивідів є міра їхньої комунікативної інтеграції, здатність до сприйняття профільного академічного та творчого матеріалу в межах (рамках) освітнього профілю, аспекти входження у простір соціальної групи (класу) із допомогою та без допомоги педагога, контакт із педагогом та можливість мінімального самоогляду/самоусвідомлення по мірі розвитку та дорослішання.

На теренах США пропонуємо виділити пропозиції клінічних характеристик інтелектуально-розвиткових тенденцій Т. Боута та теорію соціального стимулювання дітей з інклюзивним особистісним профілем Г. Н. Зіперштайна (США) [13, 14]. Перша акцентує увагу на стимулюванні сильних сторін індивіда з ІП як способі подолання наявних когнітивних неузгодженостей, друга – на спектрі стимулювання дітей з ІП шляхом його примусового «інклюзування» у освітній простір (середовище), в тому числі, шляхом пояснення членам однієї із дитиною з ІП членам соціальною групи (однокласникам, здобувачам освіти) актуальності соціально-суспільних проявів гуманізму у подібному ситуативно-поведінковому парадигмальному варіанті.

Висновки. Аналіз об'єктно-дослідницької парадигми дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дозволив дійти наступних умовиводів.

По-перше, дитина з порушеннями інтелектуального розвитку – особа, що має системні пізнавально-діяльнісні та психологічно-розвиткові порушення, котрі аплікуються, зокрема, через ураження кори головного мозку, що повністю або частково гальмує процеси пізнання, розвитку, життя в суспільстві тощо. Зазначимо, що розвиток та навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можливий виключно за умови впорядкованої корекційної діяльності педагогів, котра спрямована на усунення соціальнометричного та когнітивного розриву між світоосягненням означеної категорії здобувачів та здобувачів, котрі не підлягають соціально-навчальній інклюзії.

По-друге, аспекти інтеграції дітей з ІП як підкатегорії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у освітній простір залежать від форм та категорій порушень центральної нервової системи (ЦНС), інтелектуально-сприйняттєвих та індивідуально-розумових центрів та включає: 1) астенічний тип особистісних відхилень; 2) атопічний тип особистісних відхилень; 3) стенічний тип (форму) особистісних відхилень.

По-третє, затребуваність діагностики дітей з інтелектуальними порушеннями розкривається крізь призму необхідності встановлення «міри,

ступеню, специфіки та особливостей когнітивних, розумових, морально-психологічних проблем індивіда», що може впливати на його соціально-суспільний стан і статус.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». Харків, 2018. 40 с.
2. Abrahamsson S., Palmberg H. Children with Intellectual Disabilities and Their Perceived Participation in Everyday Life Activities. *Jonkoping University. School of Health and Welfare*. 2016. Vol. 6. P. 47.
3. Цимбал-Слатвінська С. В. Класифікація дітей з особливими освітніми потребами в аспекті професійної діяльності логопеда. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. № 2. С. 163–171.
4. Колупаєва А.А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта : від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
5. Коган О. В. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. Друкарня «Мадрид». Харків, 2019. 110 с.
6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text> (дата звернення 22.12.2023).
7. Про внесення змін до типової освітньої програми для 5–10 (11) класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами: наказ М-ва освіти і науки України від 12 жовтня 2022 р. № 898. URL: [ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-1011-klasiv-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-osib-z-osobliv](https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-1011-klasiv-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-osib-z-osobliv) (дата звернення 26.12.2023).
8. Piaget J. *The psychology of intelligence*. Routledge, London. 1950. 182 p.
9. Шевченко, Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *«Особлива дитина : навчання і виховання»*. 2020. № 3. С. 36–46.
10. Schuengel C. Impact of Research About the Early Development of Children With Intellectual Disability: A Science Mapping Analysis. *Frontiers Education*. 2019. Vol. 4. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00041/full> (Last accessed: 02.01.2024)
11. Бабчук О.Г. Психологічна служба в системі дошкільної освіти: навч. посіб. Вид. ТОВ «Лерадрук». Одеса, 2023. 166 с.
12. Обухівська А. Г. Психолого-педагогічне вивчення навчальних компетентностей дошкільників з особливими освітніми потребами. Харківський осінній марафон психотехнологій (каталог психотехнологій; тези доповідей): матеріали III між-регіональної наук.-практ. конф. Харків: Діса плюс, 2019. С. 171–175.
13. Boat T. et al. *Clinical Characteristics of Intellectual Disabilities*. US National Library of Medicine. National Center for Biotechnology Information. 2015. US NLM Official Website. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK332877/> (Last accessed: 20.12.2023).
14. Siperstein G. N. et al. Social Inclusion of Children with Intellectual Disabilities in a Recreational Setting. *Intellectual and Developmental Disabilities*. 2009. Vol. 47 (2). P. 97–107.