

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ВНЗ

М. Є. ЧАЙКОВСЬКИЙ

В умовах сучасного розвитку українського суспільства, демократичних перетворень в усіх сферах суспільного життя особливого значення набуває входження в соціум молоді з вадами здоров'я із засвоєнням норм поведінки, психологічних механізмів, соціальних цінностей, набуттям якостей, необхідних для успішного рольового функціонування в суспільстві. Однією з актуальних соціально-педагогічних проблем сьогодення є соціалізація молоді з особливими потребами під час отримання ними вищої освіти в умовах інклюзивного освітнього простору, чого можна досягти завдяки впровадженню у систему ВНЗ відповідних педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи.

Дослідженню вищеозначених процесів у соціальному і освітньому середовищах приділяють увагу багато як зарубіжних (М. Айшервуд, Г. Банч, Ч. Веббер, Д. Голдберг, А. Дайсон, Р. Зіглер, Т. Келлер та ін.), так і вітчизняних учених (М. Андрєєва, О. Безпалько, Т. Ілляшенко, Ю. Кавун, Л. Коваль, А. Колупаєва, Н. Кравець, І. Лапицька, Ю. Найда, О. Рассказова, М. Сварнік, Н. Софій та ін.), однак об'єктом їхнього вивчення переважно є процес соціально-педагогічної роботи в освітньому середовищі загальноосвітніх закладів, тоді як соціально-педагогічній роботі з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища ВНЗ увага майже не приділяється.

Саме тому **метою** нашої статті є емпіричний аналіз ефективності розроблених та впроваджених нами педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору вищого навчального закладу.

Починаючи з 2007 р. по 2015 р., на базі вищих навчальних закладів (ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна” (м. Київ) та двох його територіально віддалених структурних підрозділи: Хмельницького інституту соціальних технологій і Білоцерківського інституту економіки та управління, а також Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ)) нами було проведено експеримент з упровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Педагогічні технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ визначено нами як сукупність і послідовність засобів сприяння поступовому виробленню особистістю здатності до соціальної взаємодії й рольового соціального функціонування в існуючій ситуації: зовнішній, що визначається специфічними умовами інклюзивного освітнього простору ВНЗ, та внутрішній, що визначається обмеженими фізичними можливостями організму та психосоціальними характеристиками студентів з різними вадами здоров'я.

Процес упровадження педагогічних технологій в практику університетської освіти передбачав певні організаційні зміни в її побудові, встановлення взаємозв'язків між складниками технологій на підставі окреслених нами теоретико-методичних розробок. *Концептуальну основу* розробки та впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами складають дві провідні *концептуальні ідеї*: перша пов'язана із необхідністю орієнтування соціально-педагогічних технологій на розвиток інклюзивного освітнього простору ВНЗ як умови формування здатності молоді з особливими потребами до соціальної взаємодії із суб'єктами інклюзії, до адаптації та самореалізації в умовах ВНЗ; друга полягає у визнанні персоніфікованої соціально-педагогічної підтримки студента з особливими освітніми потребами пріоритетним напрямом соціально-педагогічної діяльності з цією категорією молоді в умовах інклюзивної освіти.

Це зумовило вибір педагогічного експерименту як основного методу дослідження, в межах якого ми намагалися реалізувати такі положення: визнання рівної цінності для суспільства всіх студентів і педагогів; активізація участі студентів з вадами здоров'я в заходах соціально-гуманітарного, наукового характеру, зменшення їхньої ізольованості від суспільного життя; апробація методики роботи зі студентами з обмеженими можливостями, яка відповідає їхнім різним потребам; усунення бар'єрів для отримання освіти; визнання ролі ВНЗ інклюзивного типу в розвитку

загальнолюдських цінностей; визнання інклюзії в освіті як одного з найважливіших аспектів реалізації сучасної університетської підготовки студентів та ін.

Розпочнемо аналіз результатів експерименту.

Для виявлення загальних тенденцій дослідження розглянемо узагальнені статистичні показники за *мотиваційно-ціннісним критерієм*, а також за *критеріями соціально-психологічної інклюзивної компетентності, спеціальної інклюзивної компетентності*. Наведемо аналіз змін показників, які відбулися за кожним критерієм окремо до та після експерименту.

Так, після впровадження розроблених нами технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами значно зменшено кількість студентів, які відносимо до низького рівня за цими критеріями. У контрольній групі було 40,1 %, стало 28,3 %, в експериментальній – відповідно 37,8 % і 14,5 %. У процесі формувального етапу збільшилася кількість студентів з вадами здоров'я, які відносимо до середнього та високого рівнів. Для контрольної групи зафіксовано такі показники: середній рівень (було – 50,7 %, стало – 60,7 %), високий рівень (було – 9,2 %, стало – 11 %), для експериментальної – середній рівень (було – 53,3 %, стало – 59,1 %), високий рівень (було – 8,9 %, стало – 26,4 %).

Отже, можемо стверджувати, що в процесі університетської підготовки для обох груп зафіксовано певні зміни (див. рис. 1). На рис. 1 уведено позначення: 1 – констатувальний етап експерименту, 2 – формувальний етап експерименту.

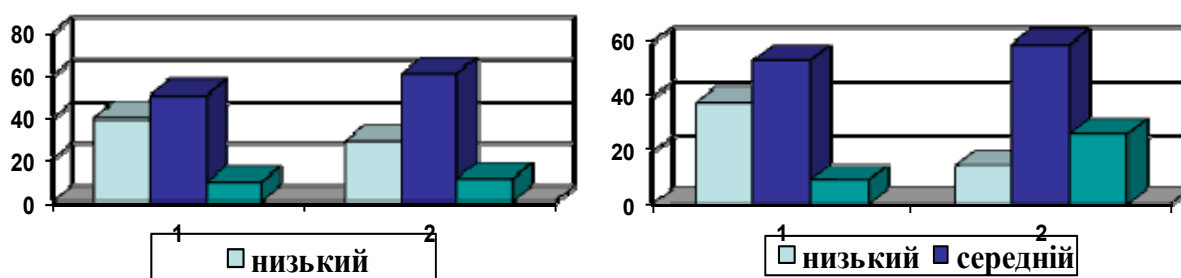


Рис. 1. Порівняння показників контрольної групи на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Для доведення того, що *гіпотеза дослідження*, яка полягає в припущенні про те, що процес соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору є ефективним за умови його організації як педагогічної технології, підтверджена, необхідно довести факти: 1) контрольна та експериментальна групи за своїми показниками достовірно відрізняються; 2) зміни, які зафіксовано в експериментальній групі наприкінці формувального етапу експерименту, є статистично значущими порівняно з його констатувальним етапом. Для вирішення першого завдання ми порівняли отримані дані щодо експериментальної й контрольної груп за допомогою критерію Пірсона χ^2 та Фішера φ^* [1].

Перейдемо до аналізу результатів формувального етапу експерименту. Розглядаючи *мотиваційно-ціннісний критерій*, зазначимо, що в експериментальній групі більше ніж у 3 рази збільшено кількість студентів з високим рівнем показників (було – 8,2 %, стало – 26,2 %) і більше ніж у 2,5 рази зменшено їхню кількість із низьким рівнем (було – 40,2 %, стало – 16,7 %). У контрольній групі зміни також відбулися, але не такі помітні. Насамперед зазначимо, що переважна більшість студентів (63,3 %) мають середній рівень показників (було – 46,6 %). Зменшено кількість студентів з низьким рівнем показників (було – 44,0 %, стало – 28,1 %), що, безсумнівно, є позитивною тенденцією. Водночас визначимо негативні аспекти, серед них – зменшення кількості студентів з високим рівнем показників (було – 9,4 %, стало – 8,6 %).

У більшості студентів експериментальної групи зацікавлене ставлення до інклюзивної освіти, вони вважають її важливою для свого майбутнього, мають пізнавальний інтерес на підставі особистісних потреб, глибоку переконаність у значущості інклюзивного навчання та знань його специфіки.

Установлено, що розвиток у студентів з особливими потребами позитивної мотивації до інклюзивного навчання, бажання брати в ньому активну участь і поповнювати знання щодо переваг та труднощів цієї форми здобуття освіти вимагає тривалої і наполегливої спеціальної підготовки.

Виявлено, що значна частина студентів бере участь в культурно-розважальних заходах та науково-дослідній роботі, задоволені власною навчальною діяльністю, прагнуть досягти в ній вагомих результатів, успіхів, а також розуміють цінність освіти.

Отже, переважна більшість студентів усвідомлює цінності інклюзії освіти, проявляють

індивідуальну активність у різних сферах діяльності колективу, громадського життя. Зазначеного результату ми досягли завдяки подоланню основних труднощів соціального та освітньо-культурного характеру, це стосується, передусім, соціальної сфери, в якій досягнуто суттєвих позитивних змін, що виражається значним підвищенням рівнів пристосованості студентів до нових умов соціального середовища, стійкості до несприятливих ситуацій у колективі, здатності до подолання труднощів у спілкуванні та соціальній активності.

Аналогічно високого рівня досягнуто при включенні в освітньо-культурну сферу, особливо за такими показниками, як усвідомлення цінностей вищої освіти, участь у творчій діяльності і впевненість у можливостях досягнення успіхів у культурному розвитку. Закономірні, але менш виражені позитивні зміни відбулись також у включенні студентів у правову та економічну сфери суспільного життя, що пояснюємо недосконалістю системи правового забезпечення студентської молоді з особливими потребами, відсутністю досвіду самостійного вирішення правових проблем та існуючими економічними негараздами в суспільстві.

Як і в межах констатувального етапу експерименту, студенти здійснили ранжування ціннісних орієнтацій за термінальними й інструментальними цінностями. Це дало можливість не тільки суб'єктивно структурувати системи ціннісних орієнтацій, визначити індивідуальну закономірність, а ще й прослідити динаміку їх змін. При завершальному оцінюванні спостерігається виділення таких вагомих термінальних цінностей як „творчість” (6,3 %) у зв'язку із залученням до активної діяльності в студентському науковому товаристві, заходах соціально-гуманітарного характеру. Переміщення на перші рангові місця відбувається і за такими цінностями, як „розвиток” (8,2 %), „творчість” (7,3 %), „свобода” (7,1 %), „пізнання” (6,0 %), що свідчить про підвищення мотивації до навчання і намірів до продуктивної діяльності.

Серед інструментальних цінностей на перші рангові місця переміщуються такі: „відповідальність” (15,1 %), „освіта” (10,0 %), „непримиримість до недоліків” (8,8 %). Ці зміни свідчать про досягнення готовності до включення студентів у соціум ВНЗ, а також певну професійну зрілість. У контрольній групі не відбувається суттєва позитивна динаміка ціннісних орієнтацій студентів, що доводить доцільність і важливість застосування стимулюючих заходів у комплексній соціально-педагогічній роботі.

Аналіз показників мотиваційно-ціннісного критерію підтверджує теоретичні висновки про те, що мотиваційна сфера особистості зумовлює професійне становлення студентів з вадами здоров'я. Отже, мотиваційно-стимулювальний складник освітнього процесу ми правильно розглядаємо як найважливіший засіб ефективної взаємодії всіх інших, а також умову створення позитивної мотивації до інклюзивної освіти, унаслідок чого вона набуває для студентів з вадами здоров'я особистісного значення, забезпечує стійкість інтересу до неї як професійно зумовленої потреби.

Результати дослідження підтвердили теоретичні положення про те, що стимулювання як метод управління впливає на успішність реалізації ідеї інклюзивної освіти.

Аналізуючи критерій *соціально-психологічної інклюзивної компетентності*, констатуємо такі саме тенденції, що й у попередньому критерії. Так, майже в 3 рази збільшено кількість студентів експериментальної групи, які мають високий рівень показників (було – 11,2 %, стало – 28,4 %), а також майже в 2,5 рази зменшено кількість студентів із низьким рівнем показником критеріїв (було – 37,7 %, стало – 11,9 %). Зазначимо, що в контрольній групі позитивні зміни також відбулися, але вони не є статистично значущими: низький рівень – було – 38,8 %, стало – 33,6 %, високий рівень – було – 10,2 %, стало – 12,9 %.

Доведено, що у більшості студентів з вадами здоров'я наявна емоційна стабільність, у тому числі стабільність поведінки, достатньо високий рівень вимогливості до себе та до власної поведінки. Вони переважно ініціативні в контактах, толерантні в стосунках, здатні до комунікативного впливу на учасників освітнього процесу та вміють вирішувати конфлікти, встановлювати зв'язки між цінностями спілкування і професійним зростанням.

На відміну від констатувального етапу експерименту, підвищено показники емпатії, що свідчить про спроможність ефективно сприяти процесу інклюзії інших студентів з особливими потребами та позитивно впливати на духовний розвиток тих, хто має більш низькі показники духовно-моральних якостей.

Зменшено кількість студентів, у яких наявні труднощі:

- адаптація до нових умов через замкнутість, тривожність, низький рівень комунікативної компетентності (було – 63,2 %, стало – 42,8 %);

- неадаптованість до проживання самостійно, відсутність сімейної підтримки в побуті та професійній підготовці, входження в освітній простір ВНЗ і засвоєння правил нового способу життя (було – 41,7 %, стало – 35,5 %).

Значно зменшено кількість респондентів, які відчувають емоційні переживання: стан пригніченості, страх, тривогу, депресію, імпульсивність, труднощі при необхідності швидкого та гнучкого реагування в нестандартних ситуаціях.

У цілому, отримані дані свідчать про достатній ресурсний потенціал до включення студентів у сфери суспільного життя, що складає суттєвий бар'єр на шляху їх соціалізації.

Інший критерій – *спеціальної інклюзивної компетентності*. Для студентів контрольної та експериментальної груп характерна позитивна динаміка показників. Констатуємо статистично достовірне збільшення кількості студентів експериментальної групи, які оцінені за високим рівнем показника (було – 7,1 %, стало – 24,5 %), зменшення – за низьким рівнем (було – 35,5 %, стало – 15 %), а також статистично недостовірне збільшення кількості студентів контрольної групи, які оцінені за високим рівнем показником (було – 8,2 %, стало – 11,4 %), зменшення – за низьким рівнем (було – 37,4 %, стало – 23,3 %).

Ми довели, що у переважній більшості студентів експериментальної групи достатній рівень знань і намірів, необхідних для включення у середовище закладу освіти інклюзивного спрямування. Вони володіють на достатньому рівні нормами та вимогами інклюзивного навчання, спроможні до підвищення знань про сутнісні характеристики інклюзивної освіти, основні закономірності взаємодії людини з особливими потребами й суспільства. Вони здатні аналізувати власну діяльність в умовах інклюзії, вирішувати різні проблемні ситуації інклюзивного навчання, виявляти та усувати помилки в стосунках з оточення. Констатуємо також наявність студентів, які беруть участь в аналізі результатів роботи з упровадження інклюзії.

Серед позитивних рис упровадження педагогічної технології молодь називає також підвищення знань з правових і економічних аспектів інклюзивного навчання.

Аналіз результатів експерименту свідчить про те, що значно зменшено кількість студентів, які не беруть участь у розважальних програмах і творчій діяльності (було – 84,9 %, стало – 42,3 %), слабо проінформовані про навчальні та реабілітаційні можливості для студентів з різними вадами здоров'я (було – 84,9 %, стало – 22,3 %), не відчують приналежності до академічної групи (було – 78,3 %, стало – 34,3 %), не виявляють зразків установлення взаємовідносин з іншими студентами та викладачами (було – 61,3 %, стало – 44,4 %), недостатньо пристосовані до режиму праці й відпочинку в нових умовах (було – 55,6 %, стало – 33,5 %). Суттєво збільшено кількість студентів, які виявляють високий рівень знань про інклюзивне навчання (було – 11,3 %, стало – 78,3 %), готові до поведінки, що відповідає нормам і правилам інклюзивного навчання (було – 6,6 %, стало – 60,4 %).

За результатами експерименту встановлено, що зменшено кількість студентів з вадами здоров'я, у яких слабо виражені або взагалі відсутні такі показники саморегуляції поведінки, як цілеспрямованість, зібраність, розвинений самоконтроль, упевненість в собі (КГ – 36,3 % (було – 42,5 %) і ЕГ – 22,4 % (було – 39,6 %)); стійкість психоемоційної сфери (КГ – 30,4 % (було – 34,9 %) і ЕГ – 22,5 % (було – 42,5 %) і позитивний вплив на оточення, що виявляється в здатності виходити за межі існуючих норм поведінки заради власних інтересів і бажань (КГ – 32,3 % (було – 36,8 %) і ЕГ – 23,1 % (було – 43,4 %)).

Крім того, зменшено кількість студентів, в яких спостерігаються емоційна нестійкість, чуттєвість, вразливість, невпевненість у собі, імпульсивність, непостійність намірів.

Упродовж проведення експерименту ми відстежували динаміку розвитку саморегуляції поведінки студентів з особливими потребами. Результати динамічних експертних оцінок дозволяють встановити у студентів експериментальної групи зростання автономного типу з високим рівнем саморегуляції (було – 14,7 %, стало – 76,4 %) і змішаного типу із середнім рівнем саморегуляції (було – 5,9 %, стало – 11,8 %) та паралельне зниження залежного типу з низьким рівнем саморегуляції (було – 79,4 %, стало – 11,8 %).

У наведених даних ми бачимо чітку позитивну динаміку саморегуляції поведінки студентів експериментальної групи з високими рівнями статистичної значимості.

Результати експерименту підтверджують досягнення суттєвих позитивних змін самоактуалізації у студентів з особливими потребами під впливом проведених корекційних програм. Наприкінці педагогічного експерименту студенти експериментальної групи мають високий та середній рівень самоактуалізації. Найбільш високий рівень – за шкалою „цінності”, що означає значне підвищення здатності щиро переживати такі цінності як істина, добро, справедливість, цілісність, життєвість, унікальність, самодостатність і схильність до налагодження здорових відносин з оточенням. Значно зростає показник за шкалою „орієнтація в часі” з досягненням високого прагнення жити, насолоджуватись сьогоденням, наповнюючи його відповідним змістом. Суттєве зростання показника за шкалами „погляд на природу людини” і „контактність” свідчить про появу у студентів стійких передумов для створення в інклюзивних академічних групах щирих і гармонійних міжособистісних стосунків, що відбивається в природній симпатії та довірі до оточуючих, доброзичливості, неупередженості. Зазначимо також зростання показника за шкалою „потреба в пізнанні” як ознаки відкритості до нових вражень, безкорисного бажання до пізнання нового.

У цілому, в експериментальній групі високий рівень самоактуалізації досягнуто у переважній більшості студентів завдяки усуненню перешкод у процесі трансформації інтегрованого навчання в інклюзивне та застосуванню адекватних стимулюючих заходів у супроводі навчання.

На підставі теоретичного аналізу проблем соціалізації молоді з особливими потребами, багатоаспектних напрямів соціально-педагогічної роботи, реалізованих у процесі педагогічного експерименту та динаміки показників соціально-психологічних характеристик обстежених осіб, їх включення в мікросоціум ВНЗ і сфери суспільного життя нами була встановлена норма соціалізованості студента з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору. Експериментально з'ясовано, що вона в межах 70 % максимально можливого рівня сформованості (ідеальної норми). Динаміка змін відповідних показників протягом педагогічного експерименту дає підстави передбачити збереження тенденції подальшого зростання норми соціалізованості за умови широкого впровадження обґрунтованих та експериментально перевірених концептуальних засад соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі.

Отже, нами доведено, що процес інклюзії молоді з особливими потребами в соціум ВНЗ має складну концептуально-понятійну структуру. Ми аналізуємо його в рамках предмета соціальної педагогіки, використовуючи конкретні технології, що забезпечують цей процес. Теоретико-методологічний базис соціально-педагогічної роботи формують принципи (науковість, системність, варіативність, партнерство), створені умови (інклюзивний освітній простір, інклюзивний дизайн, інклюзивна компетентність викладачів і студентів) та системний, особистісний і комплексний науковий підходи.

Проведене дослідження дало можливість розкрити сутність та особливості соціально-педагогічної роботи у ВНЗ інклюзивного спрямування, а також довести, що структурне комплектування цієї роботи, її цілісність забезпечують взаємопов'язані складові (теоретико-методологічна, функціонально-змістовна, процесуально-технологічна, соціально-просторова, результативна). На основі осмислення науково-методичних джерел розкрито зміст названих складових відповідно до загальної мети й завдань соціально-педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Використаний у дослідженні інноваційний підхід у визначенні ролі здорових студентів задля створення умов інклюзії студентів з особливими потребами окреслив необхідність побудови алгоритму формування цінностей вищої інклюзивної освіти, духовної та соціальної компетентності як складових інклюзивної компетентності. Отже, у студентів, як і у викладачів, процес формування емпатії потребує постійного ґрунтового вдосконалення протягом усього періоду навчання у ВНЗ.

У результаті дослідження ми також виявили ставлення науково-педагогічних працівників до впровадження інклюзивного навчання у ВНЗ, а також їхню інклюзивну компетентність. Так, у значній кількості викладачів покращилося ставлення до інклюзивного навчання, підвищилося усвідомлення його значущості.

У результаті застосування системи спеціальної підготовки у викладачів відбулись позитивні зміни в їхній інклюзивній компетентності. Зокрема, у викладачів відчутне зростання емоційної стабільності та вимогливості до себе, високий рівень толерантних стосунків і комунікативного впливу на студентів з особливими потребами. Нами доведено, що успішність соціально-педагогічної роботи досягається за умови комплексного формування інклюзивної компетентності викладачів.

У результаті дослідження ми також вивчили ставлення батьків молоді з особливими потребами до інклюзивної освіти. Констатуємо проблеми, які нам вдалося вирішити частково або повністю: здійснення психологічного консультування батьків, патронажного супроводу сімей в період навчання; розробка науково-методичних рекомендацій для батьків; допомога батькам в формуванні розкладу дня студента, що сприяє реалізації індивідуальної програми навчання. Зазначимо також проблемні аспекти, які ми відносимо до перспективних наукових пошуків: навчання батьків соціально-педагогічним та здоров'язберігаючими методикам; пояснення значущості та перспективності навчання студентів.

У процесі проведення експерименту ми оцінили його ефективність через порівняльний аналіз контрольної й експериментальної груп, здійснили необхідні корекції компонентів педагогічної технології під час її впровадження, узагальнили експериментальний матеріал з розробки теоретико-методичних засад інклюзивної освіти.

Отже, наведені в статті докази, що ґрунтуються на матеріалі отриманих емпіричних даних та їх аналізі за визначеними критеріями служать достатньою підставою для підтвердження високої ефективності створеної нами педагогічної технології. Гіпотеза дослідження, яка полягала в припущенні про те, що процес соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору є ефективним за умови його організації як педагогічної технології, була підтверджена. Це дає можливість поширити результати дослідження в усіх університетах України, які здійснюють підготовку студентів з вадами здоров'я.

Список використаної літератури:

1. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – М. : Речь, 2002. – 220 с.