

ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК СЕРЕДОВИЩЕ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ

М. Є. ЧАЙКОВСЬКИЙ

Соціально-педагогічна робота з молоддю з інвалідністю здійснюється в умовах інклюзивного освітнього простору, і специфіка його умов визначає необхідні напрями соціально-педагогічної активності щодо цієї категорії молоді.

В останні роки у педагогічних дослідженнях почали використовувати поняття „середовище” і „простір” у термінологічному і науковому значеннях (І. Актанов, Л. Проніна, А. Цимбалару, І. Чепуришкін, М. Якушкіна та ін.). Як стверджують учені, єдиної точки зору на співвідношення освітнього середовища й освітнього простору немає.

Саме тому метою нашої статті є аналіз поняття „інклюзивний освітній простір” як середовища соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю в умовах вищого навчального закладу.

Поняття „освітнє середовище” є дуже близьким до категорії „освітній простір”, але вони нетотожні, оскільки, на думку таких дослідників, як І. Колеснікова, Р. Малиношевський, Л. Проніна, А. Хуторський, І. Чепуришкін, І. Шендрік, „середовище” – це даність, що є результатом конструктивної діяльності людини, а „простір” є результатом педагогічного засвоєння цієї даності, його можна розглядати як педагогізоване середовище стосовно діючого в ньому суб’єкта, яким може бути окремий індивід чи група. Крім цього, середовище характеризується статичністю, а простір – динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв’язків закладу освіти. На відміну від середовища, простір характеризується суб’єктивним сприйняттям.

Це підтверджує і аналіз праць учених. Так, незважаючи на те, що ці поняття дуже близькі та взаємообумовлені, на думку І. Чепуришкіна, вони нетотожні, оскільки „середовище” – це даність, що є результатом конструктивної діяльності людини, а „простір” є результатом педагогічного засвоєння цієї даності, і його можна розглядати як педагогізоване середовище до діючого в цьому середовищі суб’єкта, яким може бути окремий індивід чи група.

Отже, простір – це засвоєне середовище (культурне, соціальне, інформаційне), пристосоване для вирішення освітніх, виховних та інших завдань [9].

І. Шендрік з цього приводу зауважує щодо понять „освітній простір” та „освітнє середовище”, що вони розрізняються тим, що:

- по-перше, середовище характеризується статичністю, а простір – динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв’язків закладу освіти;
- по-друге, на відміну від середовища, простір характеризується суб’єктивним сприйняттям;
- по-третє, середовище – це даність, а простір є результатом конструктивної діяльності.

І. Колеснікова вважає, що найважливішою відмінною рисою простору є можливість його існування лише відносно будь-якого суб’єкта (індивідуального чи сукупного), для якого він має певну значимість. На думку Л. Проніної, середовище, на відміну від простору, не включає в себе суб’єктів спілкування, а є між ними.

У „Соціологічному енциклопедичному словнику” сутність терміна „середовище” трактується як „сукупність явищ, процесів і умов, які впливають на об’єкт, що вивчається”, а „простір” – як „властивість реальності, що виражається в її протяжності, структурності, співіснуванні і у взаємодії її елементів” [7]. З визначення поняття „середовище” стає зрозуміло, що основою його виникнення стало розуміння „середовища знаходження”, що прийшло в педагогіку з біологічної науки. Середовище перебування залежно від існуючих у ньому умов може так чи інакше впливати на людину – підтримувати її життя чи здійснювати негативний вплив [10].

На межі 90-х – 2000-х років у наукових дослідженнях часто використовуються поняття „інформаційне середовище”, „освітнє середовище”. Для опису культурно-освітньої ситуації в педагогічних дослідженнях використовуються поняття „культурне середовище”, „соціокультурне середовище” [1, с. 10 – 13].

Аналізуючи сутність освітнього середовища, О. Рассказова розглядає його як „сукупність об’єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об’єктів, необхідних для успішного функціонування освітнього процесу, як системи впливу умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні”.

О. Караман виділяє поняття „ресоціалізуюче середовище”, що включає різні суб’єкти – окремі індивіди, групи, соціальні інститути (владні, освітні, виховні, психологічні, медичні,

спортивні, мистецькі, промислові, соціально-захисні, релігійні, громадські та ін.), які, володіючи ієрархічними і однотипними взаємозв'язками, утворюють умови для організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми, засудженими в пенітенціарних закладах України.

У зв'язку з вивченням соціально-педагогічної проблематики, протягом останніх років вченими (А. Мудрик, І. Зверєва, А. Капська, С. Харченко та ін.) найбільш активно досліджується феномен „соціального середовища”, під яким розуміється найближче оточення особистості, матеріальні і духовні умови його існування та діяльності. На думку сучасних дослідників, соціальне середовище (у широкому розумінні цього терміна) відображає суспільно-економічну систему тієї чи іншої країни (виробничі сили, суспільні відносини, інститути, суспільну свідомість, культуру).

Л. Ніколенко вважає, що соціальне середовище відіграє провідну роль у питаннях соціального становлення особистості, бо забезпечує активізацію суб'єктної позиції молодого людини, стимулює взаємодію й спілкування з однолітками й педагогами, забезпечує формування й корекцію вмінь організувати власну діяльність. Водночас у цьому середовищі студенти набувають важливих навичок соціальної взаємодії, задовольняють потреби у визнанні й схваленні, емоційних контактах. Отже, участь молоді в діяльності студентських громадських об'єднань, на думку вченої, сприяє формуванню лідерських якостей та набуттю важливих соціальних компетенцій.

Соціальне середовище включає безпосереднє оточення людини (сім'я, друзі, навчальний колектив). Це поняття, як стверджує М. Якушкіна, найбільше наближує до розуміння феномена „простір” і його відмінності від середовища.

Як зазначає І. Чепуришкін, „простір не складається сам по собі чи за наказом зверху – він народжується в середині педагогічної реальності завдяки спеціально організованій діяльності; створення простору включає внутрішні процеси, пов'язані з вибором пріоритетів педагогічної діяльності, і зовнішні процеси – засвоєння молодим співтовариством навколишнього середовища”.

Під поняттям „освітній простір” А. Цимбалару розуміє педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з навколишніми її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання. „Освітній простір” розглядають як певну територію, яка пов'язана з явищами у галузі освіти; як певну частину соціального простору, у межах якого здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо [8]. Науковці визначають освітній простір як існуюче в соціумі „місце”, що має обов'язкові атрибути освітнього призначення (освітні заклади, особи, які надають освітні послуги, джерела змісту освіти, матеріально-технічна база, різноманітні засоби навчання тощо), яке змінюється з часом (поява нових закладів освіти чи зникнення інших, видання нових навчальних посібників на заміну старим), але володіє стійкістю на певному часовому інтервалі і є відповідним світовим стандартом. До характеристик освітнього простору відносять також відповідні статистичні дані (кількісні і якісні показники, які дозволяють оцінити освітній простір, порівняти з іншими за нормативами: наповнюваність навчальних груп, рівень кваліфікації педагогів, технічні засоби навчання, комп'ютерні технології тощо).

Крім того, освітній простір розглядають як поле потенційних можливостей, що дозволяють особі задовольнити свої освітні потреби, обрати в ньому індивідуальний маршрут для отримання освіти на різних стадіях свого розвитку. В освітньому просторі можна створити освітню систему, зокрема у ВНЗ така система може включати професійну підготовку студентів, систему довузівської підготовки, систему післявузівської підготовки, систему додаткової освіти [4].

На думку Л. Виготського, структурною одиницею освітнього простору виступає заклад освіти, але він лише становить первісну основу і може розглядатись у контексті освітнього простору, коли, займаючи провідну роль, виступає у функціональній взаємодії із соціальними, культурними, спортивними, медичними, громадськими організаціями. Крім того, правильно спроектований та створений освітній простір, відкритий для взаємодії із соціальним середовищем, є суттєвим чинником особистісного розвитку. У іншому випадку на процес соціалізації здійснюються переважно негативні впливи стихійних компонентів соціального середовища. В. Серіков характеризує освітній простір як „спеціальним чином організовану сукупність освітніх систем, у якій кожній відведено певне місце”. Позиція А. Асмолова зводиться до розуміння освітнього простору як різноманітних інститутів соціалізації, великих і малих соціальних груп.

На думку російських учених, освітній простір – це „соціально-педагогічний феномен, що відображає територіальний аспект організації діяльності різних освітніх систем, забезпечує формування у майбутніх спеціалістів поліфункціонального професійного знання в єдності з практичним досвідом, утворює численні зв'язки у сфері педагогічної діяльності; сприяє усвідомленню суб'єктами різноманітних освітніх пропозицій і професійно значимого соціального досвіду, сформованого в освітньому оточенні” [5]. І. Григор'єва вводить термін „медіаосвітній простір” як спеціально організований простір вищого навчального закладу відкритої архітектури,

що базується на інформації і комп'ютеризації, розширює уявлення студентів про медіакультуру як засіб для подальшого засвоєння актуальних знань.

Г. Шевелева визначає освітній простір як „структурне співіснування, взаємодію освітніх систем, їх компонентів, освітніх подій на системно-територіальній основі”. Серед основних компонентів освітнього простору вищого навчального закладу авторка виокремлює навчальне, інформаційне, соціальне та внутрішнє середовище і вважає, що освітній простір є автономним середовищем, в якому відбуваються динамічні процеси конструювання оптимальних методів організації навчального процесу і досягнення поставлених цілей щодо гармонійного розвитку учнів.

Зрозуміло, що під впливом інклюзивних процесів в освіті освітній простір має змінюватися, підлаштовуючись під потреби дітей та молоді з інвалідністю. У зв'язку з цим на початку 1950-х рр. виникла філософія дизайну, яка набула міжнародного визнання і закріпилась як концепція „універсального дизайну”, що визначає стратегію розробки чи проектування й наповнення різних типів середовищ, виробів, комунікацій, інформаційних технологій і послуг, доступних та зрозумілих усім.

Останнім часом міжнародні законодавчі акти, що впливають на соціальні галузі (будівництво, транспорт, освіта й ін.), попереджують дискримінацію та сприяють реалізації ідеї соціальної інклюзії, забезпечуючи створення умов навколишнього середовища, придатного до використання людьми з інвалідністю. Поступово сформовано систему поглядів, закріплену в законодавствах багатьох країн, які акцентують увагу на усуненні перешкод в інфраструктурі для людей з інвалідністю.

Отже, „доступність” у найширшому розумінні почала сприйматися не як додаткова пільга, а як інструмент у боротьбі з соціальною дискримінацією. Універсальний дизайн сприяє залученню людей з особливими потребами до суспільного життя, тому не випадково термін „універсальний дизайн” використовують у значенні „дизайн для всіх”, або „інклюзивний дизайн” [2, с. 136].

Зазначимо, що поняття „інклюзивний освітній простір” уперше згадується в меморандумі Міжнародної конференції „Освітня політика у напрямку інклюзивної освіти: міжнародний досвід і українські перспективи” (13 – 14 квітня 2006 року, м. Київ) як:

- можливий наслідок прийняття філософії інклюзивної освіти на рівні державної політики і закріплення її в законодавчих та нормативно-правових актах;
- розробки концепції і державної програми розвитку інклюзивної освіти;
- реорганізації всієї системи освіти в інклюзивну, починаючи з дошкільної й закінчуючи професійно-технічною і вищою освітою.

Сьогодні питання забезпечення фізичної доступності у нашій державі регулюється низкою законів і підзаконних актів. Зокрема, Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів” (ст. 26, 27, 28, 30) містить зобов'язання органів місцевої влади, підприємств (об'єднань), установ та організацій (незалежно від форми власності й господарювання) створювати умови для безперешкодного доступу осіб з інвалідністю до житлових, громадських і виробничих споруд, громадського транспорту для вільного пересування у населених пунктах.

Узагальнюючим документом із зазначеної проблеми є Державні будівельні норми „Доступність будинків і споруд для маломобільних груп населення”, які набули чинності з 1 травня 2007 р.

„Національна асамблея інвалідів України” (НАІУ) з 2001 року почала займатися питаннями створення в Україні безбар'єрного середовища для молоді з інвалідністю, започаткувавши програму „Безбар'єрна Україна”. За роки реалізації програми здобуто досвід у розв'язанні проблем доступності та створенні універсального дизайну завдяки налагодженню співпраці з міжнародними партнерами зі США, Канади та європейських країн. Здійснюється громадський вплив на процеси створення безбар'єрності через дорадчо-консультативні органи – комітети доступності. Комітети створено в кожній області, вони виконують контрольно-консультативні функції як на державному, так і на місцевому рівнях. Незважаючи на це, в Україні архітектурне довілля все ще розраховане на здорову людину і лише порівняно недавно почало розвиватися у бік універсального дизайну. Як свідчать оперативні дані МОН України, лише 11 % від загальної кількості навчальних закладів різного освітнього рівня є повністю доступними для осіб з особливими потребами. Зокрема, 39,2 % закладів обладнано пандусами, з яких 23,1 % відповідають вимогам державних будівельних норм (ДБН) [3].

Таким чином, створення безбар'єрності середовища, зокрема запровадження в архітектуру інклюзивного дизайну, є однією з найважливіших і значною мірою не реалізованих умов ефективного функціонування інклюзивного освітнього простору, що здобули досить ґрунтовної наукової розробки.

У наукових публікаціях розглянуто сутність інклюзивного освітнього простору закладів освіти. О. Денисова, В. Понікарова трактують інклюзивний освітній простір як:

- єдність місця, де відбувається процес інклюзії;
- безбар'єрного середовища, що наповнює простір;
- змісту, в якому реалізується мета і завдання інклюзивної освіти;
- впливів, що забезпечують оптимальний процес інклюзивності дітей та молоді з інвалідністю.

В. Хитрюк, екстраполюючи основні характеристики освітнього простору на феномен інклюзивного освітнього простору, визначає його як „інтегративну одиницю соціального простору, що є системою структурних компонентів, у якій в досяжному для кожного учасника форматі реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку і самозміни”.

Для розуміння сутності соціально-педагогічної роботи з молоддю, що розгортається в інклюзивному освітньому просторі, важливо враховувати загальні характеристики такого простору, що виділяють І. Сімаєва і В. Хитрюк:

- організованість;
- протяжність у часі і просторі;
- змістовність та структурованість (взаємозв'язок і взаємозалежність елементів).

Специфічними ознаками інклюзивного освітнього простору є:

- доступність;
- полісуб'єктність;
- варіативність (змістовна, часова, організаційна).

Визначено також принципи інклюзивного освітнього простору, що полягають у:

- соціалізаційній спрямованості освітнього процесу;
- індивідуалізації освітнього простору (організацію інклюзивного освітнього процесу з урахуванням особливостей і потреб кожного, хто навчається);
- інтегративності супроводу суб'єктів інклюзивного освітнього простору (результату узгодженої сумісної діяльності групи супроводу дитини);
- ціннісному і толерантному ставленні до суб'єктів навчально-виховного процесу, їх діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Визначаючи підходи до оцінювання ефективності інклюзивного освітнього простору, дослідники приділяють увагу результатам взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів та компонентів, що його складають. Для цього використано в якості діагностичного інструментарію метод SWOT-аналізу з виявленням сильних і слабких сторін внутрішнього середовища, що визначає потенціал і можливості ефективної побудови інклюзивного освітнього простору та зовнішнього середовища, що включає аналіз можливостей і загроз, які слід враховувати як з точки зору укріплення, так і з позиції пошуку шляхів нівелювання негативного впливу й мінімізації можливих негативних наслідків [6, с. 31 – 39].

У результаті проведеного аналізу до переваг внутрішнього середовища інклюзивного освітнього простору віднесено:

- реалізацію демократичних основ сучасного державного ладу (право вибору змісту, форми отримання освіти, закладу освіти, освітнього маршруту);
- фізичну і психологічну безбар'єрність;
- полісуб'єктність освітнього простору;
- доступність ресурсів;
- заборону дискримінаційних проявів і соціальних стереотипів;
- наявність реальних умов соціалізації;
- розширення сфери комунікації;
- появу нових векторів професійного розвитку педагогів;
- згуртованість батьківського співтовариства;
- формування співтовариства і соціального партнерства;
- реалізацію сімейно-орієнтованого підходу;
- забезпечення істинної індивідуалізації освітнього процесу;
- розширення можливостей професійної орієнтації і працевлаштування; забезпечення можливостей формування морально-духовних якостей й соціального інтелекту всіх дітей;
- зміну освітньої ситуації в регіоні [6].

Серед недоліків внутрішнього середовища інклюзивного освітнього простору виявлено:

- зменшення долі корекційної роботи, складність забезпечення багатоваріантних освітніх програм в єдиному часовому форматі;
 - „розмитість” меж змісту роботи і професійної відповідальності кожного суб'єкта інклюзії.
- „Ахіллесовою п'ятою” формування внутрішнього середовища автори називають змістовно-функціональні й організаційні аспекти, що визначають діяльність педагогів.

Аналіз зовнішніх умов дозволив виявити наступні можливості інклюзивного освітнього простору:

- підготовка соціального співтовариства до прийняття положень міжнародних документів про освіту інвалідів;
- поява експериментальних (опірних) закладів освіти, які впроваджують інклюзивне навчання;
- грантова підтримка освітніх ініціатив щодо впровадження інклюзивного навчання;
- залучення засобів масової інформації до роботи з формування позитивного іміджу інклюзивної освіти;

- зацікавленість соціального співтовариства (батьки, вчителі, корекційні педагоги, соціальні працівники, психологи та ін.);

- залучення бізнес-структур для підтримки впровадження інклюзії.

Явною загрозою впровадження інклюзії визначено неготовність педагогічного співтовариства до якісної реалізації практик освітньої інклюзії, несприйняття соціальним співтовариством і учасниками освітнього процесу змін в освітній політиці у впровадженні інклюзивної освіти та несформована інклюзивна культура закладів освіти [6].

Досліджень, окремо присвячених інклюзивному освітньому простору ВНЗ, в інформаційному науковому світі поки що не існує. Науковці обговорюють лише окремі аспекти цього соціально-педагогічного феномена. Зокрема, О. Фудорова проаналізувала створення інклюзивного освітнього простору в умовах вищої школи у рамках співтовариства зі спілками людей з інвалідністю, які використовують концепцію незалежного життя. Беручи за основу погляди О. Фудорової, розглядаємо концепцію інклюзивної вищої освіти як окремих чинник підвищення соціального статусу особи з інвалідністю шляхом створення ідеальної моделі інклюзивної університетської освіти, що характеризується „безбар'єрним архітектурно-інформаційним середовищем, спеціальною соціально-психологічною підготовкою здорових студентів та адміністрації ВНЗ, додатковою підготовкою викладачів до роботи в „змішаних групах“, соціально-психологічною готовністю студентів з особливими потребами до навчання за принципами інклюзії”.

О. Дікова-Фаворська приділяє увагу доступності середовища ВНЗ (архітектурна безбар'єрність, пристосування транспорту для користувачів інвалідних візків) як важливої умови сприяння соціалізації студентської молоді з функціональними обмеженнями.

Ю. Богінська виділяє соціальну доступність середовища (умови навколишнього середовища, архітектурний дизайн, транспортна та інженерна інфраструктура) й інформаційне забезпечення як основну можливість для здобуття вищої освіти молоддю з особливими потребами, а також освітню доступність, яка залежить від законодавчого забезпечення можливості навчання у ВНЗ. Серед бар'єрів доступу автор виділяє фінансовий, інформаційний, емоційний та комунікативний бар'єри і фізичні обмеження молоді з особливими потребами.

Отже, інклюзивний освітній простір визначено як систему структурних компонентів (середовищ), в якій у досяжному для кожного учасника форматі реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку й самозміни, тобто інклюзивний освітній простір відрізняється динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти, характеризується суб'єктивним сприйняттям і є результатом конструктивної соціально-педагогічної роботи.

Список використаної літератури:

1. Актанов И. Г. Культурно-образовательная среда / И. Г. Актанов // Библиотека журнала „Директор школы”. – 2012. – № 2, січень. – С. 10 – 123.
2. Інвалідність та суспільство : [навчальний посібник]; (Серія навчальних матеріалів українсько-канадського проекту „Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні”) / [Л. Байда, О. Красюкова-Енс, С. Буров та ін.]; заг. ред. : Л. Байда, О. Красюкова-Енс. – К., 2011. – 188 с.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України „Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009 – 2012 роки” від 11.09.2009 р. № 855 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://document.ua/pro-zatverdzhennja-planu-dii-shodo-zaprovadzhennja-inklyuziv-doc1291.html.ua/legislation/Vishya_osvita/301_38
4. Педагогика высшей школы : [учебное пособие] / В. В. Егоров, Э. Г. Скибицкий, В. Г. Храпченков. – Новосибирск : САФБД, 2008. – 260 с.
5. Редько Л. Л. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза : [монография] / Л. Л. Редько, А. В. Шумакова, В. Г. Веселова. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2010. – 281 с.
6. Симаева И. Н. Инклюзивное образовательное пространство SWOT-анализ / И. Н. Симаева, В. В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – Вып. 5. – С. 31 – 39.
7. Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / [З. Голенкова, Л. Костомахина, А. Кречмар и др.]; под. ред. Г. Осипова. – М. : Издательская группа ИНФРА М–НОРМА, 1998. – 488 с.
8. Цимбалару А. Д. Моделивання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару. – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net>
9. Чепурышкин И. П. Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 „Общая педагогика и история педагогики” / Игорь Петрович Чепурышкин. – Казань, 2006. – 273 с.
10. Якушкина М. С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки / М. С. Якушкина // Академический вестник института педагогического образования и образования взрослых РАО / Человек и образование, № 2 (35), 2013. – С. 66 – 69.