

РОЗДІЛ I

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ПРОСТІР

І. Б. Іванова,

кандидат педагогічних наук, доцент

НАУКОВІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗРОБЛЕННЯ МОДЕЛЕЙ ІНТЕГРАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті висвітлено результати узагальнення й аналізу наукових передумов розробки моделей навчання людей з особливими потребами у сфері вищої освіти (Л. Виготський, К. Роджерс і Д. Фрейберг, В. Лубовський, Н. Малофєєв і Н. Шматко, А. Колупаєва), визначаються на їх підставі моделі інтеграції студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: моделі інтеграції в вищій освіті, студенти з особливими потребами, підтримка, навчання, культура, розвиток.

Інтеграція студентів з особливими потребами у вищій освіті — предмет наукового інтересу науковців останніх двадцять років. Дослідження ґрунтуються на теоріях соціальної компенсації (Л. С. Виготський), особистісно орієнтованого навчання дітей з особливими потребами (К. Роджерс, Д. Фрейберг), інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я у середній освіті (В. І. Лубовський, М. М. Малофєєв, М. Д. Шматко), інклюзивного навчання (А. А. Колупаєва).

Мета статті — висвітлити результати узагальнення й аналізу наукових передумов розроблення моделей навчання людей з особливими потребами у вищих навчальних закладах, визначення моделей інтеграції студентів з особливими потребами у вищій освіті.

Теорія соціальної компенсації Л. Виготського [1] пояснює природу первинного (біологічного) і вторинного (соціального) відхилення у розвитку дитини із вадами психофізичного розвитку. Суттєвий відрив від розуміння норми у процесах позитивної соціалізації цих дітей визначається порушенням в інтеграційних процесах, відсутністю ефективного посередника між дитиною і суспільством — людини-вчителя, педагога, наставника і соціально-культурного середовища, яке створює необхідні соціально-педагогічні умови для розвитку особистості. Інтеграційні процеси в розвитку дітей із вадами Л. С Виготський називає «вростанням у культуру», що означає оволодіння культурними способами поведінки і знаходження обхідних шляхів розвитку. Новий підхід до забезпечення ефективного розвитку особливих дітей полягає не тільки в постановці медичного діагнозу, а в позитивному аналізі їх особистості, що являє собою передусім картину складних обхідних шляхів їхнього розвитку. Звідси зрозуміло, що подолання дефекту тільки на органічному рівні, пряма, обмежена його компенсація є вищою мірою більш вузький і обмежений шлях. Розвиток вищих психічних функцій, починаючи з дитинства, у цих людей можливий лише на шляхах їхнього культурного розвитку, байдуже, чи піде культурний розвиток по лінії оволодіння зовнішніми засобами культури, такими як мова, письмо, арифметика, чи по лінії внутрішнього вдосконалення самих психічних функцій, тобто вироблення уваги, логічної пам'яті, опосередкованого мислення, утворення понять, свободи волі і т. д. Культурний розвиток є основна сфера, де можлива компенсація недостатності. Там, де не є можливим органічний розвиток, безмежно відкритим є шлях культурного розвитку. Це означає оволодіння досвідом використання надбань народної мудрості, способів комунікації і спілкування, які підтягують людину до розуміння і усвідомлення ймовірностей буття; віднайдіння ефективних і оптимальних прийомів «роботи своєї інвалідності» на власне виживання і реалізацію потенційних можливостей — в інтересах суспільства; соціалізацію, навчання і виховання з метою формування і розвитку позитивно соціалізованої особистості; її духовний розвиток і самовдосконалення.

Досвід застосування особистісно-орієнтованого навчання особливих дітей у школах, які працюють на основі гуманістично-орієнтованого підходу (К. Роджерс, Д. Фрейберг) [2] показує їх суттєву відмінність — створення підтримуючого освітнього середовища на основі емпатії, конгруентності та позитивного ставлення. Досвід цих навчальних закладів показав пряму пропорційну залежність між турботливим ставленням до своїх підопічних, збагаченим навчальним середовищем і результатами успішності, дисципліни, відвідування занять, удосконаленням міжособистісних взаємовідносин на основі розвитку відповідального навчання, навчання на досвіді, навчання-співробітництва. Новий погляд на зміст особистісно-орієнтованого навчання виявляє також певну взаємозалежність між розвитком дітей і педагогів, їхнього вміння працювати разом і надалі турбуватися про інших.

Важливими для розуміння змісту і специфіки інтеграційних процесів в освіті є дослідження і практичні напрацювання сучасних науковців, психологів, педагогів В. І. Лубовського (психолого-педагогічні проблеми диференційованого і інтегрованого навчання), М. М. Малофєєва і М. Д. Шматко (розробка базових моделей інтегрованого навчання), А. А. Колупаєвої (вивчення реалій і перспектив інклюзивної освіти в сучасній Україні і розвинутих країнах світу).

Інтеграційний підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами у звичайних школах визначається академіком В. І. Лубовським [3] як такий, що потребує обережності і реалістичності. При цьому він нагадує слова Л. С. Виготського про те, що найкращим місцем для навчання глухих дітей є звичайна школа, але в цьому випадку кожен вчитель у ній повинен бути вчителем глухих. Інтеграція як засіб створення оптимального розвивального середовища ставить питання про співвідношення між інтеграцією і диференційованим підходом, який потребує спеціальної допомоги дітям педагогів-дефектологів. Питання про інтеграцію дітей із недоліками розвитку в освітньому процесі було піднято батьками цих дітей, які розглядають навчання в інтернатних закладах диференційованого типу як сегрегацію й обмеження прав людини. Під гаслом забезпечення прав людини рух батьків поставив питання перед законодавчими органами про необхідність забезпечити рівний доступ до освіти своїх дітей. Посилаючись на досвід США і Великобританії, вчений акцентує увагу на умовах, які є обов'язковими для інтеграції дітей у звичайній школі. Передусім йдеться про згоду педагогічного

колективу, дітей та їхніх батьків. Бажано створити ситуацію підтримки з боку дітей, які розвиваються нормально, та їхніх сімей, яка може бути досягнута в результаті доведення до їхньої свідомості того, що спільне навчання з дітьми, які мають недоліки розвитку, має велике виховне значення. Відповідно важливою є і згода дітей, які будуть інтегровані у звичайній школі, та їхніх батьків. Наступною важливою умовою є наявність у школі спеціаліста-дефектолога, який може займатися з дітьми тих категорій, які будуть інтегровані у звичайне освітнє середовище. Без цього інтеграція не має жодного сенсу, адже тоді все зводиться до механічного влаштування дітей з недоліками у розвитку в умови, де їм не надається ніякої спеціальної допомоги. Крім цього, існують певні нормативи педагогічного забезпечення інтегрованого навчання: чим більше дітей із недоліками в розвитку, тим меншою є загальна кількість дітей у класі; у багатьох випадках потрібен асистент-педагог і помічник вчителя, застосовуються індивідуальні програми, працює корекційний кабінет. Необхідною умовою ефективної інтеграції є позашкільна робота, мета якої — забезпечити розвиток комунікативних навичок, консультування з питань працевлаштування та з інших питань пристосування до самостійного життя.

Дослідження, які проводились в Інституті корекційної педагогіки (РАН, Москва, — Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко) [4] з вивчення системи інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, мали на меті створення системної моделі інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітнє середовище ровесників із нормальним розвитком. Вимагалось визначити, обґрунтувати та експериментально перевірити набір варіантів організації сумісного навчання, які надають змогу підібрати кожній дитині з особливими освітніми потребами доступну і корисну для її розвитку модель інтеграції, зберігаючи в усіх випадках необхідну спеціалізовану психолого-педагогічну допомогу. «Не менее значимо развитие интеграции для нормально развивающихся детей, поскольку эта форма организации обучения позволяет целенаправленно готовить их к безусловному принятию человека с особыми социальными и образовательными потребностями, формировать толерантное отношение к человеческой «инакости», закладывать культурную норму формирующегося гражданского общества — уважение к различиям между людьми» [4, 71]. На підставі дослідження було розроблено базові моделі інтеграції: постійна

повна інтеграція (постійна неповна інтеграція, постійна часткова інтеграція, систематична часткова інтеграція), епізодична інтеграція. Під час інтегрованого навчання відбувається постійний процес саморозвитку не тільки дітей, а й педагогічного персоналу. Створюються умови для професійного зростання масових педагогів і дефектологів. Дефектолог здатен збагатити уявлення колег про спеціальні методи, прийоми, «обхідні шляхи», допоміжні засоби навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Масовий педагог у разі успішного навчання дитини «у загальному потоці» здатен допомогти дефектологу, розширюючи його уявлення про потенційні можливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я, показати на практиці, що їм доступно більше, ніж може думати спеціаліст у галузі корекційної педагогіки.

На базі досліджень А. А. Колупаєвої [5] освітня інтеграція передбачає надання можливості учням із порушенням психофізичного розвитку навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи. При цьому діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи. Інклюзивне навчання — гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивне освітнє середовище змінює роль педагога звичайного навчального закладу, який має сприймати учнів з особливими освітніми потребами, як і інших дітей; прилучати їх до спільних видів діяльності, ставлячи дещо інші завдання, залучати учнів до колективних форм навчання і групового вирішення завдання; використовувати різноманітні стратегії колективної участі — ігри, спільні проекти, лабораторні дослідження і т. ін. [5, 24—25].

Аналіз наукових передумов і досвіду створення системи інтегрованого навчання у сфері освіти визначає особливості інтегрованого навчання у вищому навчальному закладі, правові, соціальні, педагогічні та соціально-педагогічні моделі інтеграції. Правова модель інтеграції показує, наскільки задовольняються права студентів з особливими потребами на отримання освітніх послуг: створення безбар'єрної інфраструктури для студентів з особливими потребами у пересуванні і просторовій орієнтації, адекватної системи доступу до засобів зв'язку для студентів з особливими потребами у комунікації. Відсутність означених умов означає механічне вклю-

чення студентів в освітнє середовище без системи забезпечення рівних можливостей, в основі якої — пристосування до їхніх особливих потреб.

Соціальна модель інтеграції характеризується об'єднанням можливостей освітнього середовища із створення певної системи соціальних взаємостосунків і взаємозв'язків, що зумовлює наявність у структурі вищого навчального закладу спеціального структурного підрозділу, який забезпечує ефективність системи надання освітніх послуг студентам з особливими потребами, відповідних умов навчання, які є адекватними стану здоров'я студентів і здійснює їх постійний моніторинг і соціальний супровід.

Педагогічна модель інтеграції відображається відповідно у моделях інклюзивного навчання: повного включення (спільне навчання в одній групі) студентів із особливими потребами у звичайне освітнє середовище із спеціальною підтримкою, часткове (епізодичне) включення (інклюзивні групи студентів з вадами слуху у звичайне освітнє середовище, епізодичне включення студентів до спільних занять) із спеціальною підтримкою. Відсутність спеціальної підтримки (фахівця у галузі спеціальної педагогіки, фахівця соціальної сфери, психолога; педагогічного, тьюторського супроводу навчального процесу) означає відсутність системи інклюзії.

Соціально-педагогічна модель інтеграції у сфері вищої освіти вирішує завдання об'єднання можливостей і потенціалу освітнього середовища з метою позитивної соціалізації студентської молоді, створення педагогічно збагаченого середовища на основі системи розвитку загальнолюдських і духовних цінностей, турботи, співробітництва, взаємодопомоги та розвитку. У зв'язку з цим нового значення набуває теорія і практика соціальної роботи в закладах освіти на основі міждисциплінарного підходу, яка базується на соціально-педагогічних основах соціального виховання та соціалізації особистості, актуальних психолого-педагогічних підходах інтеграції та інклюзії людей з особливими освітніми потребами у сфері освіти.

В статтє освещены результаты обобщения и анализа научных предпосылок разработки моделей обучения людей с особыми потребностями в сфере высшего образования (Л. Выготский, К. Роджерс и Д. Фрейберг, В. Лубовский, Н. Малофеев и Н. Шматко, А. Колупаева), на их основании определяются модели интеграции студентов с особыми потребностями в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: модели интеграции в высшем образовании, студенты с особыми потребностями, поддержка, обучение, культура, развитие.

The article reviews results of summary and analysis of scientific prerequisite for creation of educating people with special needs at universities (L. Vigotsky, C. Rogers and J. Freiberg, V. Lubovsky, N. Malofeiv and N. Shmatko, A. Colupaeva), defines at their framework models of integration students with special needs at universities.

Key words: models of integration at universities, students with special needs, support, educate, culture, development.

Література

1. *Выготский Л. С.* Проблемы дефектологии. — М. : Просвещение, 1995. — 524 с.
2. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. — М.: Смысл, 2002. — 527 с.
3. *Лубовский В. И.* Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения // Специальная психология. — 2008. — № 4 (18). — С. 11-21.
4. *Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д.* Базовые модели интегрированного обучения//Дефектология. — 2008. — № 1. — С. 71—78.
5. *Колупаева А. А.* Инклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. — К. : «Самміт-Книга», 2009. — 272 с.

УДК 378.147

Л. І. Бондарева,
кандидат педагогічних наук

УМОВИ ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ТРЕНІНГУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається актуальність проблеми проведення навчальних тренінгів для студентів економічного профілю у вищих економічних навчальних закладах. При цьому важлива роль належить вивченню організаційно-педагогічних умов проведення цієї підготовки. Аналіз змісту організаційно-педагогічних умов доводить, що навчальний тренінг