

Донецьк : Ландон-XXI, 2014. – 480 с.

2. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / за ред. В.Д. Шинкарука. – К., 2008. – 68 с.

3. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: [навчальний посібник] / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон: РІПО, 2006 – 92 с.,

4. Чередниченко Л.А. Суть полікультурної компетентності, критерії та рівні її сформованості у майбутнього вчителя / Л.А.Чередниченко // Вісник ХНПУ ім. Г.С.Сковороди “Філософія” : зб. наук. праць. – Харків : ХНПУ, 2011. – Вип. 36. – С. 104-109.

5. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: монографія / Наталія Володимирівна Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

УДК 37.014.53

Г. В. Давиденко,

кандидат філологічних наук, доцент
(Вінницький соціально-економічний
інститут ВНЗ “Відкритий міжнародний
університет розвитку людини “Україна”)

МОДЕЛІ ТА ФОРМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В РАМКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

Упровадження інклюзивної освіти передбачає розробку й дотримання певних моделей, класифікація яких здійснюється за певними аспектами: ступенем інтегрованості в колектив, часовим проміжком, кількісним співвідношенням звичайних дітей та дітей з обмеженими можливостями тощо. Ці моделі впроваджуються на основі інноваційних концепцій у галузі освіти.

Науковці, починаючи з кінця 80-х років ХХ ст., активно досліджують проблеми здобуття вищої освіти людьми з особливими потребами. Основою динамічних змін у цій сфері сприяла позиція суспільства. Однак і досі залишається низка невирішених питань у галузі інклюзивної освіти. У зв'язку з цим актуальним є дослідження моделей, аналіз та узагальнення форм упровадження інклюзивної освіти в рамках педагогічної інноватики.

Мета статті – визначити основні моделі інклюзивної освіти та класифікувати їх; встановити популярні підходи до інтеграції дітей з обмеженими можливостями в європейській педагогічній інноватиці.

Сучасна інноваційна педагогічна парадигма передбачає реалізацію новітніх підходів, які отримали номенклатуру проектів. Сучасні науковці зазначають, що інноваційний освітній проект – це проект, реалізація якого дозволяє здійснити нові або модернізувати наявні освітні технології, продукти, обладнання, навчально-методичне забезпечення і засоби навчально-освітнього профілю, структурні й інфраструктурні нововведення в галузі освіти, а також здійснювати нові освітні послуги й готувати

спеціалістів, затребуваних на ринку праці й майбутнім соціумом [6].

Важливо усвідомити, яке місце займають моделі інклюзивної освіти в рамках педагогічної інноватики. Для цього необхідно розглянути наявні класифікації інноваційних систем та методик. Так, російський дослідник О. Хуторський пропонує десятиблокову систематику педагогічних інновацій, причому кожен блок має власне підґрунтя й диференціюється на підтипи, включаючи відношення умов реалізації, структури науки й характеристику нововведень [7].

Згідно з його класифікацією, маємо такі типи педагогічних нововведень: а) стосовно структурних елементів системи освіти – нововведення в мету, завдання, зміст освіти і виховання, що виявляється в нових методах, формах і прийомах, технологіях і засобах освіти та її діагностувальних аспектах (контроль та оцінка); б) відносно особистісного становлення освітніх суб'єктів – нововведення в галузі розвитку їх знань, умінь і навичок, певних здібностей, способів діяльності й компетенцій; в) за типами взаємодії суб'єкта й об'єкта педагогічного процесу – нововведення в груповому, колективному, сімейному навчанні, репетиторстві тощо; г) за сферою педагогічного застосування – в навчальному курсі, процесі, галузі або на рівні системи освіти, навчання, управління процесом; г') за функціональними можливостями – інновації в структурі освітньої системи, її управлінні, оновленні соціокультурного середовища, технологій та проєктів навчання; д) за типами впровадження інновацій – випадкові, спонтанні, стихійні, періодичні та систематичні нововведення; е) за масштабом поширення серед суб'єктів освітнього процесу – інновації на міжнародному рівні, федеральному, регіональному, у групі шкіл, окремій школі, групі педагогів чи в діяльності окремого вчителя; є) за охопленням об'єктів процесу – глобальні, масові чи локальні інновації; ж) за специфікою закладів – інновації в професійно-типологічних, спеціальних чи загальних освітніх закладах; з) за прогнозованим ступенем освітніх реформаций – інновації, скеровані на корекцію, модернізацію, модифікацію, радикалізацію чи революційну зміну педагогічних результатів [7].

Інклюзія в галузі освіти, як і в сфері соціального забезпечення, покликана змінювати функціональні особливості діяльності суб'єктів та об'єктів взаємодії. З цього погляду цікавою виступає дослідження М. Наянної, якою авторка систематизує інноваційні освітні проєкти в триаді "інновації-продукти – інновації-процеси – інновації-умови" [5].

У працях науковців В. Максимової, А. Маллера, Л. Шипіциної резюмовано, що за останні десятиліття в рамках педагогічної інноватики, а також соціально-політичного реформування в Європі склалися кілька моделей інтеграції дітей з обмеженими можливостями в масові навчальні заклади [3; 4; 9]. Вони ґрунтуються на кількох підходах, зокрема на розширенні доступу до освіти (*widening participation*), десегрегації шкіл, мейнстрімінгу (*mainstreaming*), інтеграції (*integration*) й власне інклюзії (*inclusion*).

Якщо інклюзія, яка є найсучаснішим підходом, передбачає реформування шкіл зі зміною навчальних планів – аж до перепланування навчальних приміщень відповідно до вимог дітей з повноцінними або дефектними можливостями, то мейнстрімінг включає тільки так звані

“програми вільного часу”, за якими діти-інваліди спілкуються з однолітками в рамках відведеного дозвілля або на свята. Десеєрагація – це соціально-політичне та освітнє реформування суспільства, в якому встановилася нетерпимість за будь-якою дискримінаційною ознакою. Вона передбачає всіляке подолання відчуженості як за психо-фізичними, так і за культурними й соціальними ознаками. Розширення доступу до освіти передбачає десеєрагацію тільки у сфері навчання, тому звужує соціальні можливості людей з різними потребами.

Указані підходи ґрунтуються на загальних гуманітарних та демократичних принципах, як-от: структуралізм, інформаційне суспільство, соціальний конструктивізм та теорія соціальної справедливості.

Базова класифікація моделей щодо інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я в масову освіту є триєдиною й включає діапазон від сегрегативних типів інтеграції до власне інклюзії. Так, перший тип передбачає сегрегацію в організаційному плані класного колективу, тобто діти з обмеженими можливостями відділені під час навчального процесу від повноцінних дітей, але контактують з ними на окремих уроках (трудова навчання, музика). У рамках цього підходу може бути реалізована інтеграція на рівні навчальних планів, за якими загальне навчання відбувається спільно зі здоровими дітьми, але передбачено корекційні заняття окремо від класу.

Друга модель інтегративного навчання передбачає екстернальний та інтернальний підхід. При першому – дитина після пропедевтичної підготовки або без неї навчається в загальній школі; при другому підході відбувається інтернальна інтеграція, тобто злиття або співпраця шкіл, що мають загальний спільний напрямок спеціалізації, наприклад, шкіл для дітей з дефектами зору із закладами для глухих.

Третя модель, що набула поширення передовсім у Нідерландах, є каскадною й передбачає існування диференційних класів і шкіл, зокрема: звичайних, звичайних зі спеціалізованою допомогою, частково спеціальних класів, спеціальних класів з елементами звичайного, власне спеціальних класів; загальноосвітніх частково спеціалізованих шкіл та власне спеціалізованих шкіл.

Російський соціальний педагог Н. Шматко пропонує класифікацію моделей інтеграції за групами дітей, що мають обмежені можливості. Згідно з нею моделі залежать від ступеня відхилення в розвитку дітей та врахування цього відхилення при організації навчального процесу: а) недіагностовані в плані відхилень діти, які навчаються як звичайні; б) діти, що мають певні відхилення, але за бажанням батьків навчаються у звичайному закладі; в) діти, що навчаються в масових закладах, але спеціальних групах, що враховують відхилення в їхньому розвитку; г) діти, рекомендовані до інтегрованого навчання в результаті корекційної роботи дефектологів [8].

Л. Шипіциною виокремлюються дві моделі власне інтегрованої освіти: а) тимчасова (часткова) інтеграція, що реалізується в спеціальних класах загальної школи й передбачає інтелектуальне вирівнювання або компенсаторне навчання дітей з незначними порушеннями розвитку, сенсорної сфери тощо; б) комбінована інтеграція, реалізована в рамках звичайного класу шляхом надання спеціальних освітніх послуг

реабілітаційного характеру [9].

У класифікації М. Малофєєва, О. Герасименко та Р. Дименштейна за основний критерій взято часовий фактор перебування дитини з дефектами розвитку в повноцінному колективі. За такого підходу виокремлюється комбінована, часткова, часова й повна інтеграційні моделі [2].

При реалізації комбінованої моделі для дітей підбирається звичайний клас, який максимально підходить їхньому розвитку. У такому класі навчаються від одного до трьох дітей з особливими потребами, причому вчитель-дефектолог визначає корисну міру інтеграції.

Модель часткової інтеграції доречна при невідповідності проблемних дітей віковим освітнім стандартам класу. Вона передбачає включення таких дітей на окремих заняттях або в певну частину навчального дня. Часова інтеграція – це об'єднання вихованців спецгруп зі звичайними класами для додаткових, як правило, виховних заходів кілька разів на місяць. Модель повної інтеграції застосовують для дітей, психофізичний та інтелектуальний розвиток яких відповідає вікові. Таких дітей уводять у звичайні класи по кілька осіб, як правило, за локальним принципом (поближче додому), причому вони не отримують ніякої спеціальної корекційної допомоги.

Порівнюючи моделі інтегрованого навчання, російські науковці вказують на доречність тієї чи іншої моделі залежно від розвитку й відповідності вихованців: "...якщо повна й комбінована моделі інтеграції можуть бути ефективними тільки для частини дітей з високим рівнем психофізичного й мовленнєвого розвитку, то часткова й особливо часова форми інтеграції доречні для більшості дітей з обмеженими можливостями здоров'я, в тому числі й з інтелектуальною недостатністю" [1, с. 42].

На нашу думку, будь-яка модель інтеграції сприяє, з одного боку, початковій соціалізації дітей з відхиленнями; з іншого – гуманістичному вихованню здорових школярів.

Отже, у сучасному соціологічному й педагогічному дискурсах існують різні класифікації моделей інклюзивної освіти: за ступенем інтегрованості в колектив, часовим проміжком, кількісним співвідношенням звичайних дітей та дітей з обмеженими можливостями. У європейській педагогічній інновації популярні такі підходи до інтеграції дітей з обмеженими можливостями: розширення доступу до освіти (*widening participation*), десегрегація шкіл, мейнстрімінг (*mainstreaming*), інтеграція (*integration*), власне інклюзія (*inclusion*). Російські науковці диференціюють три моделі інклюзивної освіти в сучасному світі: сегрегація в організаційному плані класного колективу, що передбачає навчання дитини з особливими потребами в загальній школі; злиття або співпраця спеціальних та звичайних шкіл; запровадження диференційних класів і шкіл.

Серед перспектив подальших досліджень ми вбачаємо детальний аналіз сучасних загальних ментальних особливостей Західної Європи в проекції на людську неповносправність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюшенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореф. дисс. на соискание науч. степени

канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Н. П. Артюшенко. – Томск, 2010. – 23 с.

2. Дименштейн Р.П. Школа становится все менее интегративной // Школьное обозрение. – 2004. – № 1. – [Электронный ресурс] : Режим доступа : <http://res.fromru.com/sedlzip/DIMENS09.zip>.

3. Максимова В. Н. Интеграция в системе образования В. Н. Максимова. – СПб., 1999. – 82 с.

4. Маллер А. Р. Проблемы воспитания и обучения глубоко умственно отсталых детей за рубежом / А. Р. Маллер // Дефектология. – 1985. – №5. – С. 83 – 89.

5. Наянова М. В. Концептуальные основания развития экспериментальной деятельности в сфере образовательных услуг : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. экон. наук : 08.00.05 / М. В. Наянова. – СПб., 2008. – 23 с.

6. Репина А. В. Организация инновационной деятельности в региональной системе образования / А. В. Репина. – 2013. – [Электронный ресурс] : Режим доступа : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/cgiirbis_64.exe.

7. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : науч. Изд. / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦДО, 2005. – 222 с.

8. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение. Информационное письмо / Н. Д. Шматко // Дефектология, 1999. – № 1. – С. 41-47.

9. Шипицына Л.М. Навстречу друг другу: пути интеграции / Л. М. Шипицына, К. ван Рейсвейк. – СПб. : Международный университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1998. – 130 с.

УДК 378.1

М. М. Дольме,
аспірант
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Постановка проблеми. Фахівці зі стратегічних проблем освіти називають дистанційне навчання освітньою системою ХХІ століття. У результаті суспільного прогресу, раніше зосередженого у сфері комп'ютерних технологій, сьогодні проблеми дистанційного навчання концентруються в інформаційній сфері. Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у зв'язку з процесами глобалізації, інтернаціоналізації, міжкультурного діалогу, розвитку інформаційних і комунікаційних технологій гостро назріла необхідність серйозної модернізації системи освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. На підставі аналізу науково-методичної літератури (О. Андрєєв, В. Кухаренко, Є. Плат, А. Хуторський та ін.) дистанційне навчання визначено як різновид відкритого навчання з використанням комп'ютерних та телекомунікаційних засобів, що