

25 квітня 2019 р.

5. Рубінштейн С. Л. Проблеми загальної психології. – М.: Педагогіка, 1973. – С.

6. Ямницький В. Розвиток життєтворчої активності особистості: Теорія та експеримент: монографія. – Одеса: СВД Черкасов М. П., 2006. – 362 с.

ПРОБЛЕМА ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ЯК ВИДУ ПАРТНЕРСЬКИХ ВІДНОСИН В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Надія Кічук

*доктор педагогічних наук, професор
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

За вітчизняних реалій сьогодення, коли суто соціальна складова процесу реформування освітньої сфери (згідно концепції Нової української школи) набула значно більшої ваги і виразних абрисів, проблематика інклюзивної освіти актуалізувалася. Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені М.Ярмаченка НАПН України, (через розробку і систематизацію локальних досліджень фахівцями теоретико-методологічних та прикладних аспектів інклюзивної освіти), ініційовано й практико-орієнтовні підходи до розбудови інклюзивного освітнього середовища у розрізі як державних, так і альтернативних закладів освіти. Натомість загальновизнаною є системоутворювальна роль у цьому плані особистості фахівця соціономічної сфери в цілому й педагога, зокрема.

Вища школа – основний етап особисто-професійного становлення педагога. Враховуючи своєрідність науково-методичного підґрунтя інклюзивної освіти, саме партнерські відносини із сім'єю-родиною дитини, з особливими потребами набувають усіх ознак імперативу. Натомість, як засвідчують і на опрацювання науковців (Х.Дж.Джайнот, Т.Гурко, Т.Жаровцев, А.Колупаєва, В.Левкович, О.Морозова та ін.), і саморефлексія досвіду й проведена аналітична робота у контексті проблематики інклюзії, саме здатність педагога до взаємодії із батьківською спільнотою складає зону найбільших педагогічних втрат.

Принагідно зауважимо, що процес удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців до інклюзивної освіти впродовж останніх років набув потужних обертів. Зокрема, склався потужний науково-методичний фонд тренінгових технік, коучингових технологій студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців, враховано в цьому відношенні й зарубіжний досвід тьюторингових і менторонгових та мультимедійних викладацьких технік у розрізі ідеї «навчання шляхом залучення» та ін. Натомість, навіть урахування новітніх світових практик інклюзивної освіти та визнання провідної ролі педагога в її розбудові, залишають проблемність щодо здатності студентів вибудовувати стратегію взаємодії із сім'єю категоріальної дитини.

Припускаємо, що це має й об'єктивні причини – відсутність у студентської молоді власного сімейного досвіду виховання; унікальний характер соціально-виховної ситуації як дитини з особливими освітніми потребами, так і характеристики сім'ї – соціальної інституції; не вироблене ще й досі комплексне наукове уявлення про своєрідність українського феномену «сім'я-родина» тощо. Щоб не спалювати гуманістичний зміст і самоцінність ідеї інклюзії природний інтерес становить плідний досвід конструктивного соціального партнерства, зокрема фахівців-соціономістів, громади та батьківської спільноти в інтересах комфортності дитини з особливими освітніми потребами.

Наукові завдання статті - взаємопов'язані та взаємообумовлені актуалізацією соціально-педагогічних потреб у використанні ресурсів розбудови інклюзивної освіти.

Мета статті – на основі аналізу наукового доробку дослідників проблематики інклюзивної освіти, обґрунтувати конструктивні підходи до підготовки фахівців, здатних до взаємодії з батьками – важливого різновиду партнерських відносин в інклюзивній вітчизняній освіті.

25 квітня 2019 р.

Витоки конструкту «соціальне партнерство» лежать у площині визначення конструктивних підходів до врегулювання соціально-трудових відносин, що обумовило появу у 70-х роках XX століття концепції, яка утвердилась у європейській і правовій, і політичній, і економічній практиці. Як зауважують дослідники проблематики соціального партнерства (Н.Дідик, А.Колот, І.Мельник, Н.Романова, О.Савук та ін.), домінантною ознакою соціального партнерства виступає пошук консенсусу, сторін задля забезпечення оптимального балансу інтересів шляхом досягнення домовленостей. Дослідники вже дійшли згоди відносно мети соціального партнерства [5, с. 37] та його функцій. Наприклад, Савчук О.О. пропонує розрізняти першочергові (превентивна, відтворювальна, захисна, перерозподільна) та другорядні (стабілізуюча, контролююча, стимулююча) функції соціального партнерства [6, с. 191].

Отож, у нашому розумінні контекстності проблематики інклюзивної освіти, все ж варто виходити саме з конструкту «партнерські взаємини», оскільки лише в ракурсі таких взаємин може бути осмислена взаємодія за певними параметрами ресурсності. Йдеться, зокрема про такі параметри, як дитино центризм, компетентний супровід, відповідальність.

На наше переконання, означена площина дозволяє, на наше переконання, значно підвищити вагу діагностувального підґрунтя не лише організації інклюзивної практики, а й моніторингу динаміки позитивної соціалізації та педагогічної реабілітації дитини з особливими освітніми потребами. Особливо, якщо до того ж урахувати висновки британських учених (Т.Бунт, М.Ейнскоу), висвітлених у доробку «Індекс інклюзії: розвиток навчання і спільної діяльності у школах». Зокрема, відносно окреслених критеріїв та показників, за яких уможлиблюється діагностика основних аспектів педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. А саме: задля виявлення ефективності використаних педагогом форм і методів, одним із ключових показників визнано ресурси не тільки індивідуальної, а й парної, групової, фронтальної роботи; з метою планування діяльності класовода з огляду на особливості й освітні потреби всіх учнів, у якості показників розцінюється наявність і ступінь задіяності саме емоційного компонента учіння; ступінь актуалізації партнерських відносин між вихованцями діагностується, зокрема, за показниками результативності залучення дітей різного віку та рівня навчальних досягнень у процесі взаємонавчання, здатності дитини до саморефлексії власних досягнень; задля визначення конструктивності співпраці фахівців, одним із ключових показників визнано обізнаність педагогів у своєрідності успішних практико-орієнтовних технологій інклюзивної освіти [3, с. 70-80].

Вищевикреслені підходи та узагальнення їх характеристика може слугувати контентом змістових модулів нормативного навчального курсу. «Інклюзивна освіта», який опановують студенти – майбутні педагоги у вітчизняних закладах вищої освіти. До того ж, на наше переконання, зазначені підходи, об'єднує єдиний вектор - імператив гуманістичної педагогіки. Остання, як відомо, найбільш системно втілена у вітчизняну практику завдячуючи доробку В.О.Сухомлинського. Цікавим у цьому відношенні видається досвід колективного творчого доробку проектної діяльності деяких фахівців початкової ланки освіти [2].

Аналіз наукових джерел дозволяє деталізувати практико-орієнтовні підходи до конструктивного роз'яснення проблемних питань інклюзії, що склались у зарубіжжі, зокрема, такі з них.

Перший. З метою запобігання порушень у дітей з особливими освітніми потребами саме здатності в реальних умовах традиційного освітнього середовища до саморегуляції власних емоцій, науково доведено і практично апробовано дитино центровані для такої категорії учнів «додатки до планшетів» [3]; при цьому основою слугують спеціально проведені психологічні дослідження (їх результати) відносно категоріальної групи дітей, яким властиві особливі освітні проблеми, пов'язанні із доступністю учіння, оскільки

25 квітня 2019 р.

йдеться про наявні когнітивні порушення (уява, пам'ять тощо) з акцентуванням на конкретні нейропсихологічні розлади або синдроми (наприклад, дислексія). Отож дослідники пропонують виробленні у цьому плані практичні рекомендації, зокрема щодо підвищення ваги проектування адаптивних систем електронного навчання, ігрових елементів, доступних інтерфейсів та ін. [4];

Другий. У деяких освітніх системах (зокрема Австрії) ініційовано ідею заміщення інклюзивних закладів освіти – «регулярними», котрі, на думку практиків, більш конструктивно формують у дітей з особливими освітніми потребами функціональні навички, де визначальною виступає інклюзивна культура педагогічної спільноти.

Третій. Реалізації потреби практиків інклюзивної освіти у зміцненні її діагностувальних засад сприяє підхід, спрямований на систематизацію досвіду зарубіжжя, щодо командної роботи фахівців.

Зауважимо, що і нині зберігає свою актуальність фінський досвід підготовки фахівців нової генерації (зокрема тих, хто працюватиме у вітчизняній освітній сфері за концепцією Нової української школи) у вище окресленій площині. Так, інтерес становить сертифікації практиків, стимулювання їхнього професійного зростання із застосуванням різноманітних підходів і програм. Уже оцінено (О.Лінник, Т.Лаурен та ін.) і технології, що склались у системі інклюзивної освіти Фінляндії, задля розв'язання завдання «якісна освіта для всіх». Зокрема видається доцільним творче запозичення ідеї підтримки педагога-початківця (який безпосередньо або опосередковано впливає на вироблення дитиною з особливими освітніми потребами індивідуальної траєкторії «включення» у спільноту однолітків) супервізорами. До того ж у діяльності супервізора найбільш поцінованими, за висновками практиків освітньої діяльності у Фінляндії, є здатність підтримувати категоріальну дитину в її безперервному самооцінюванні (замість тестування), спроможність інституції партнерства «школа-дім» у підтримці особистісного зростання і благополуччя такої дитини (у тому й числі через практичну реалізацію права ходити в школу, розташовану близько її будинку, та отримувати якісну освіту).

Оскільки саме «здатність» є найбільш активно вживаним поняттям у контексті компетентнісного підходу (О.Дубасенюк, І.Підласний, Дж.Равен, О.Хуторської та ін.) то, задовольнити відповідні потреби дбаючи про компетентний вибір студентом відповідальної стратегії взаємодії із сім'єю в інтересах, насамперед, виховання, принципово важливою видається його обізнаність щодо командо утворення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Йдеться про конкретику складу учасників команди супроводу (наприклад, у закладі загальної середньої школи постійними є керівництво закладу, педагоги та їх асистенти, соціальний педагог та практичний психолог, вчитель-дефектолог (реабілітолог) та батьки; а залучені учасники команди - це лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення тощо), їхні функціональні обов'язки та єдині принципи діяльності команди супроводу (повага до індивідуальності категоріальної дитини та дотримання її інтересів, командний підхід із активним залученням батьків, міжвідомча співпраця, дотримання етичних принципів), про напрямки та організацію надання психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг дитині з особливими освітніми потребами.

Отож, дбаючи про результативні партнерські відносини із батьківською спільнотою, майбутній педагог передусім має набути навички аналізу педагогічних ситуацій, які сконденсовано висвітлюють певну проблему інклюзивної освіти. Адже ж аналітичний кейс, як відомо, вимагає від студента однозначної і обґрунтованої відповідної позиції щодо системи оцінок конкретики ситуації, побудови прогнозу моделі власної відповідальної поведінки тощо.

Підкреслимо, що кейс-метод уже всебічно оцінений і науковцями, і творчими практиками вищої школи як конструктивний та інтерактивний з точки зору створення для майбутнього педагога ситуації успіху, тобто емоційно-піднесеного суб'єктивного

25 квітня 2019 р.

психічного стану, задоволення наслідком інтелектуального напруження його як «творця явища» (І.Дичківська, І.Зверева, М.Річмонд, С.Сисоева та ін.). При цьому вже встановлено й підходи щодо ефективного застосування методу кейсів (діагностика проблеми; визначення стану певного аспекта проблеми задля її розв'язання; оцінка запроваджених дій, спрямованих на вирішення проблеми та її наслідків) та пропедевтики особистісно-професійного стану студента при обранні неправильного вирішення через навчання «без тривоги про несприятливі наслідки».

У контексті формування здатності майбутніх педагогів до вироблення стратегії партнерської взаємодії із сім'єю-родиною, яка є природним притулком дитини з особливими освітніми потребами, важлива не лише своєрідність цього ігрового методу. Саморефлексія досвіду використання кейс-методу з метою набуття студентами професійної компетентності щодо векторів взаємодії із сім'єю категоріальної дитини засвідчує про важливість спиратися на встановлені науковцями дидактичні принципи, складові моделювання у методі аналізу ситуацій організації та самоорганізації студента як суб'єкта освітньо-професійної роботи над кейсом [7, с. 201-243].

Схарактеризуємо стисло найбільш суттєві аспекти конструктивної реалізації кейс-методу саме дотично предмета нашої дослідницької уваги.

По-перше, з-поміж сукупності дидактичних принципів в реалізації «методу аналізу ситуацій» (пов'язаних із вибором стратегії взаємодії із сім'єю дитини, яка має особливі освітні потреби) розглядається акцентування на «сильних» освітньо-професійних сторонах майбутнього фахівця.

По-друге, домінування в кейс-методі процесу моделювання розцінюється як основа розвитку у студента проектної культури. Так, учені (зокрема С.Сисоева) небезпідставно фокусують увагу на гносеологічній складовій моделювання, а також на сукупності мисленнєвих операцій, що уможливають визначеність у зв'язках між моделлю і оригіналом, спрямованості пошукового процесу.

По-третє, кейс-метод сприяє виробленню у майбутнього педагога принципово важливої особистісно-професійної якості – здатності приймати рішення у «ситуації невизначеності», тобто в якій найбільш виразно актуалізуються ресурси міжособистих контактів.

По-четверте, аналітична діяльність майбутнього педагога, зміст якої й репрезентує «тека» ситуацій – віддзеркалення реальної педагогічної дійсності, спонукає його до програмування шляхів розв'язання проблеми, дієво сприяючи набуттю відповідної компетентності (ставлення, досвід, «знання в дії»).

Як переконує практика педагогічно вмотивованого використання кейс-методу з метою прицільного впливу на процес розвитку здатності майбутніх педагогів до партнерства із сім'єю-родиною категоріальної дитини, доцільно вважати вирішальною таку передумову: відповідність кожної ситуаційної вправи (кейсу), яку викладач використовує в освітньому процесі, встановленим у педагогіці вищої школи вимогам [7, с. 236-237]. Йдеться про зрозумілість студентством «мови» кейсу, повноту змісту (де ознаками виступають: наявність проблемності; чіткість в окресленні ключової проблеми; відображення і позитивних і негативних моментів, тобто, того, що наближає представлену ситуацію до педагогічних реалій), оптимальний обсяг інформації, що репрезентує ситуаційна вправа – база навчально-професійної дискусії в студентській аудиторії. Зауважимо, що запровадження такого методу вимагає від викладача вищу володіння професійною майстерністю щодо організації роботи над кейсом, його презентації та оцінки участі студентів в дискусії.

Отже, маємо підстави констатувати, що у педагогічній науці і практиці діяльності творчих фахівців вже склались передумови для конструктивного розв'язання проблеми здатності майбутнього педагога до партнерської взаємодії, зокрема, з батьками категоріальної дитини.

25 квітня 2019 р.

Перспективи подальшого наукового пошуку лежать у площині диференціації педагогічних технологій підготовки студентів до роботи в інклюзивному середовищі в залежності від типології сім'ї, як соціальної інституції.

1. Booth T. Index for inclusion: developing learning and participation in schools / Tony Booth, Mel Ainscow. – Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. – 101p.
2. Довгополюк Н., Редкус І. Педагогіка гуманізму: впровадження ідей В.Сухомлинського в сучасній школі // Учитель початкової школи. – 2018. – №4. – С.40-45.
3. Fage, C., Conzel, C., Etchegoyhen K., Amestoy, A., Bouvard, M., Mazon, C., Sauzeon, H // Computers and Education. Volume 131, April 2019. - P.1-21.
4. Cinguin, P.-A., Guitton, P., Sauzeon, H. // Computers and Education. Volume 130, March, 2019. – P.152-167.
5. Романова Н.Ф., Мельник І.П. Соціальне партнерство: навчально-методичний посібник – К: НПУ ім. М.Драгоманова, 2017. – 238 с.
6. Савчук О.О. Актуальні проблеми розвитку соціального партнерства в Україні // Формування ринкових відносин в Україні. – 2012. – №1(128). – С. 188-193
7. Сисоєва С. Навчання дорослих: навч.-мет. пос. – К:ВД «ЕКМО», 2011. – 302 с.

ВИКОРИСТАННЯ МЕХАНІЗМУ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ДЛЯ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Олена Ковальчук

доктор педагогічних наук

Луцький національний технічний університет

Сфера освіти є одним з масштабних сегментів сучасної економіки, який володіє значним обсягом трудових ресурсів (працівники освіти, учні). Сутність існування цього сегменту вимагає не лише значних фінансових впливів, але і сучасних засобів організації та управління. Існуюча мережа

бюджетних освітніх організацій налічує понад 600, фінансування яких здійснюється за кошти державних, обласних, чи муніципальних бюджетів. Проте цих коштів виявляється недостатньо для вирішення завдань освіти і виховання. В цьому контексті велику значимість набувають питання, що стосуються інвестицій в освіту, залучення додаткових фінансових потоків з тим, щоб забезпечити якість простору і розширити освітній простір.

Одним з можливих механізмів залучення додаткових ресурсів є соціальне партнерство, суб'єктами якого виступають держава, бізнес-структури, НДО тощо. При цьому соціальне партнерство дозволяє розширити освітній простір, досягти високої якості освіти з тенденцією його постійного зростання, бо в даному випадку об'єднуються не лише ресурси, а й цілі, причому передається досвід, методи і способи управління, накопичені в бізнес-структурах.

Як показує досвід, соціальне партнерство відбувається в окремих освітніх установах. Системне охоплення за усіма рівнями освіти на даний момент відсутнє. Це пояснюється тим, що існує ряд серйозних обмежень:

(а) обмеженість законодавчої бази формування та розвитку соціального партнерства; (б) відсутність довгострокової стратегії розвитку регіонів, галузей, організацій, стратегічних пріоритетів; (в) невміння представників галузі освіти зацікавлювати і залучати бізнес-структури до співпраці. Існуючі механізми соціального партнерства можна застосовувати на всіх освітніх рівнях, починаючи з дошкільної освіти. Так, залучення додаткових ресурсів

дозволяє забезпечити рівність стартових можливостей для розвитку здібностей дітей, зокрема малечі з малозабезпечених сімей.