## Лекція 2.

## Гуманістична педагогічна взаємодія та сучасні системи навчання як основа стратегій викладання в інклюзивному навчальному

***закладі***

Формування державної стратегії інклюзивної освіти передбачає подолання як соціальних, так і організаційних перешкод. Це стає можливим за умови вдосконалення системи професійної підготовки вчителя, підвищення рівня спеціальної педагогічної освіти батьків і громадськості, адаптації шкільних приміщень відповідно до потреб дітей з особливими освітніми потребами, а також науково-методичного забезпечення навчально- виховного процесу. Усі зазначені складові «збігаються» в класі, куди потрапляє така дитина. Тут успіх, в першу чергу, залежить від стилю або методу репрезентації нової інформації, що стає основою адекватних **стратегій** навчання. На перший план виступає усвідомлення того факту, що кожна дитина, яка навчається у класі, має свої інтереси, здібності, надає перевагу тому чи іншому способу засвоєння інформації відповідно до її власного стилю пізнавальної діяльності. Ось чому сучасні освітні тенденції дедалі більше відходять від традиційного для нашої країни (офіційно визнаного до 90-х років ХХ століття) так званого «авторитарного» способу організації навчально-виховного процесу, суть якого представлена на нижченаведеному зображенні.

ТРАДИЦІЯ

**Процес**

**навчання**

**Учитель**

**Єдиний**

**навчальний**

**план**

**Учні**

Нагадаємо, що центральна позиція учителя у традиційному навчально- виховному процесі завжди була обґрунтованою його ключовою роллю у передачі дітям знання, формуванні в них умінь та навичок, а також вихованні, яке впливає на становлення мотивації, рис характеру, самосвідомості та сприяє запуску механізму самовдосконалення. Чому ж сьогодні педагогіку, побудовану з опорою на зазначені високоморальні наміри, нерідко називають моносуб’єктною або навіть «бездітною»? Відповідь полягає у тому, що вчитель є суб’єктом навчально-виховної діяльності, а учень – об’єктом його впливу: в результаті встановлюються суб’єкт-об’єктні стосунки у школі. Створення єдиних для всіх учнів навчальних програм, спілкування учителя водночас з усіма учнями класу, дотримання єдиних вимог до оцінювання знань та поведінки, здебільшого доволі жорсткі вимоги до дисципліни та поодинокі випадки повного розуміння суті індивідуального підходу, – все це наслідки культивування вищезазначеного алгоритму стосунків. Підкреслимо, що позиція учня як об’єкта педагогічних впливів передбачає особливий характер взаємодії учителя й учня. До центру уваги потрапляють рольові відносини (вчитель – керівник, учень – підлеглий), відбувається забезпечення певного рівня влади, а це призводить до використання стратегій імперативу (обов’язковості) та маніпуляції (пригнічення волі). У таких умовах учитель завдяки своїй позиції відносно легко досягає слухняності; його воля сприймається учнями як така, що вимагає негайного та беззаперечного підкорення. Це не може сприяти виникненню творчої атмосфери у класі, а в середніх та старших класах авторитет влади дедалі менше спрацьовує, бо підлітки починають оцінювати професійні й людські якості вчителя.

У контексті сучасних уявлень про організацію навчально-виховного процесу **особистісна, або гуманістична, педагогічна взаємодія** посідає одне з центральних місць. Учень стає суб’єктом, на зміну суб’єкт-об’єктних стосунків приходять суб’єкт-суб’єктні, що передбачає взаємодію дорослого й дитини. Замість підходу «з цінностями суспільства – до дитини» все більше популярним стає підхід «з дитиною – до цінностей суспільства» (О.Б. Орлов). Головним стає завдання розвитку, а не формування природно закладених якостей. Учитель, орієнтуючись на можливості й потреби дітей, організує насправді **колективну** навчальну діяльність, частково поділяє з ними свої функції, заохочує їх до самокерування і, відтак, не виступає центром педагогічного процесу, представленому на нижченаведеному зображенні.

ІННОВАЦІЯ

**Потреби**

**дитини**

**Дитина**

**Особлива організація**

**навчального**

**процесу**

**Учитель**

За умови такого підходу вчитель спрямовує навчальний процес та включається до системи дитячих стосунків, регулює їх в інтересах розвитку кожної дитини та групи (І. Ю. Кулагіна). Це добре впливає на особистісний розвиток і дозволяє уникнути маніпулювання дитиною з боку вчителя. Бо основу повноцінної педагогічної взаємодії складають чотири принципи, виділених О.Б. Орловим. Перший полягає у **діалогізації** взаємодії, що означає відмову вчителя від своєї «суперпозиції» та прийняття ним умов співробітництва, а отже, створює підґрунтя для взаєморозуміння. Другий принцип полягає у **проблематизації** педагогічної взаємодії, що спричинює зміни функцій учителя й учня. Цей принцип налаштовує вчителя не на викладання й цілеспрямоване формування необхідних якостей у дитини, а стимулює її дослідницьку активність, особистісне зростання шляхом актуалізації знань, створення умов для здійснення високоморальних вчинків та самостійної постановки проблем. Третій принцип полягає у **персоніфікації** педагогічної взаємодії, що вимагає адекватного вираження почуттів та переживань, здійснення вчинків, які не відповідають згаданим вище рольовим нормативам, а значить – передбачає відмову від рольових

«масок». Четвертий принцип полягає в **індивідуалізації** педагогічної взаємодії, що спонукає до з’ясування здібностей кожного учня, побудову змісту та методів навчання й виховання, що відповідають віковим та індивідуальним особливостям дітей.

Таким чином, гуманістичній педагогічній взаємодії притаманні такі властивості, як діалогічність, спрямованість на особистість, а отже, –

творчість, що робить її унікальною. Її підґрунтя – **парадигма гуманізму**, заснована на ідеалі безмежних творчих можливостей індивідуальності та її свободи. Історія свідчить, що ця парадигма дає хмогу людям жити відповідно до смисложиттєвих цінностей. Вона допомагає усвідомити сенс власного існування, породжує внутрішнє почуття, яке змушує співвідносити вчинки з обов’язком перед людством і веде людей до альтруїзму. Зрозуміло, що взаємодія, яка спирається на найкращі гуманістичні ідеї, – ідеальна основа для успішної організації **інклюзивного** навчання в конкретному класі.

Визначення оптимального філософського базису та відповідного психолого-педагогічного інструментарію (набуття знань, умінь і навичок у процесі спеціально організованої підготовки педагогічних кадрів) впровадження інклюзії у навчально-виховне середовище є надзвичайно важливим організаційним моментом, однак лише першим кроком на шляху до інноваційної перебудови освітнього процесу закладу. Другий крок полягає у пошукові раціональних способів викладання в інклюзивному класі й дає змогу відповісти на запитання: ***«Як задовольнити пізнавальні потреби кожної дитини та досягти максимально можливого позитивного результату в опануванні навчального матеріалу в умовах розмаїття здібностей, інтересів та індивідуальних психофізичних особливостей розвитку учнів одного класу?»***.

У даному контексті на перший план виступає ще один ключовий принцип гуманістичної педагогічної взаємодії, авангардна роль якого вже визнана на рівні світової практики впровадження інклюзії. Це – принцип **диференціації** (від лат. *differentia* – розподіл цілого на частини, форми ступені), суть якого полягає у врахуванні індивідуальних особливостей учнів у тій або іншій формі під час їх групування з метою роздільного навчання у контексті уроку (І. Унт). Саме на основі цього принципу відбувається диференційоване навчання, що максимально наближує навчально-виховний процес до пізнавальних потреб учнів та їхніх індивідуальних особливостей. В умовах диференціації педагог видозмінює процес навчання таким чином, що будь-який учень отримує можливість якнайкраще вдосконалити свої здібності, працюючи в групі, створеній з урахуванням подібності індивідуально-типологічних характеристик розвитку (здібностей, інтересів, ступеня сформованості інтелектуальних операцій, швидкості їх перебігу, домінування певних способів сприймання, обробки та відтворення інформації тощо), притаманних декільком однокласникам.

Диференціацію можна вважати одним із засобів реалізації особистісно- орієнтованого навчання, яке передбачає побудову індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням суб’єктивного досвіду дитини, її уподобань та цінностей, актуалізацію особистісних функцій у процесі розв’язання навчальних завдань. Самовизначення, саморозкриття та самореалізація особистості в такому контексті опиняється у центрі навчально-виховного процесу. Зауважимо, що у світлі сучасних освітніх тенденцій індивідуальне навчання розглядається як варіант диференційованого (вчитель або асистент учителя може взаємодіяти протягом певного часу лише з одним учнем або учень може взаємодіяти із засобами навчання: комп’ютером, підручником, будь-яким іншим дидактичним джерелом тощо). Головна перевага індивідуального навчання полягає у тому, що воно допомагає повністю адаптувати зміст, методи і темпи навчальної діяльності дитини до її особливостей, а також слідкувати за її поступовим просуванням від

«незнання» до «знання», своєчасно вносячи необхідні корективи у навчально-виховний процес.

Організація учителем диференціації всередині класу передбачає декілька етапів: визначення критеріїв, на основі яких створюються групи учнів для диференційованої роботи; діагностування за даними критеріями; розподіл дітей за групами відповідно до результатів діагностування; вибір засобів диференціації, розробка різнорівневих завдань для створених груп учнів; реалізація диференціації на різних етапах уроку; моніторинг знань учнів всередині груп, відповідно до результатів якого може змінюватися склад груп та характер диференційованих завдань. При цьому елементи дидактичної системи (цілі, зміст, методи, форми, результати) можуть бути різними у різних групах під час навчання.

Усе вищезазначене дає змогу уявити, носієм якого арсеналу знань має виступати вчитель, а також сформулювати наступне питання, що закономірно постає перед всіма, хто готується розпочати свою педагогічну практику: ***«Які стратегії викладання – найрезультативніші у роботі з дітьми інклюзивного класу?»***.

Прості й влучні слова Стіва Джобза (американського підприємця, винахідника та засновника корпорації *«Apple»*), які прозвучали під час одного з інтерв’ю для преси у 2001 році, такі: *«Коли учень створює щось, він навчається. Вчитель перебуває в епіцентрі цієї події. Хто думає інакше, у того ніколи не було гарного вчителя. Я готовий продати усі свої технології за зустріч із Сократом»* (*«The Newsweek»* від 28.10.2001р.). Нині

широковідомий факт можливості досягнення найкращих результатів саме через отримання знань у процесі здійснення самостійного пошуку, вдало скерованого педагогом (використання діяльнісного підходу, за якого учні відчувають себе співучасниками навчального процесу, а ідеї вчителя повністю оволодівають ними). Такі знання від самого початку є бажаними, бо поступове просування на шляху до досягнення певної мети змушує дитину самостійно знаходити раціональні засоби долання перешкод, а це робить діяльність особистісно-цінною. Набутий у процесі такої діяльності досвід створює ілюзію задоволення пізнавальних потреб і запускає механізм формування почуття компетентності, яке щоразу дає змогу просуватися далі сходами творчого мислення. Завдання педагога полягає у пошуку актуальних для дитини ситуацій, у яких би вона могла діяти відповідно до своїх можливостей і, спираючись на делікатну (здебільшого непомітну, а в разі потреби – виразно-доброзичливу) підтримку педагога, досягати відчутних позитивних результатів. Такий хід міркувань приводить до висновку про те, що будь-яка стратегія має спиратися на педагогічну систему, здатну забезпечити збереження балансу між тим, **що потрібно дитині для успішного розв’язання навчальних завдань** і тим, **що педагог може їй запропонувати** в достатньо обмежених умовах класного простору.

Л.С. Виготському належить ідея про те, що **навчання має «вести» за собою розвиток** та мати розвивальний ефект. Це можливо за умови врахування закономірностей розумового розвитку, вікових та індивідуальних особливостей школярів, про що було мовлено вище. Такий підхід – основа найцікавіших, відомих як у нашій країні, так і за кордоном систем навчання; кожна з них знаходить свою відповідь на поставлене вище запитання. Звернемося до їх короткого огляду.

Теорія, створена П.Я. Гальперіним, називається планомірно-поетапним формуванням розумових дій та понять, хоча насправді охоплює значно ширше коло явищ. Базуючись на цій теорії, можна формувати в учня розумові дії, поняття, сенсорні образи, психічні процеси (наприклад, увагу, пам'ять). Окрім того, розроблена поетапність, що слугує підставою для назви теорії, – тільки частина загальної системи умов формування розумової дії.

Д.Б. Ельконін та В.В. Давидов, створюючи свою систему розвивального навчання, спиралися на положення теорії Л.С. Виготського про те, що навчання здійснює свою провідну роль у розумовому розвитку, в першу чергу, через зміст знань, що засвоюються. Головна мета в контексті цієї теорії – формувати у школярів теоретичне мислення, яке відображає

внутрішні зв’язки об’єктів та закони їхнього руху. Вчителі, які працюють за програмами розвивального навчання, використовують різні методи. Серед них – два основні: опанування навичок самостійного відкриття властивостей, що вивчаються, а також активної взаємодії учнів у процесі засвоєння знань. Досвід організації навчання з опорою на цю теорію свідчить: пізнавальна сфера дитини здатна ефективно перебудуватися завдяки формуванню в навчальній діяльності теоретичної рефлексії, аналізу та планування у молодших школярів.

Дидактична система Л.В. Занкова опирається на ідею максимальної ефективності навчання для загального розвитку школярів, забезпечує не тільки інтелектуальний розвиток дитини, але й особистісне зростання загалом – розвиток мотиваційної та емоційно-вольової сфер, моральне становлення. На відміну від стандартного критерію високої результативності навчання, який полягає в обсягові та якості знань і умінь учнів (що відбивається через рівень успішності), ця система наголошує на тому, що ефективність навчання може оцінюватися і за іншими показниками. Наприклад, за часом, який діти витрачають на вивчення навчального матеріалу. Тоді, в разі однакових досягнень, ефективнішим варто вважати метод, за якого відповідні знання й уміння засвоюються швидше. Найважливіший показник ефективності навчання, на думку автора системи, – можливість психічного розвитку дітей як наслідок навчання. Надзвичайно велике значення у контексті розглядуваної системи відведено особистісним якостям учителя. Серед них – його захопленість предметом розмови, яка проявляється через створення «атмосфери творчого говоріння» і посідає одне із чільних місць.

Проблемне навчання (Ю.К. Бабанський, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, В. Оконь та ін.) – це такий тип розвивального навчання, в контексті якого засвоєння наукових знань узгоджується із самостійною пошуковою діяльністю учня, а система методів будується на основі принципу проблемності. За допомогою такого навчання здійснюються спроби вирішення важливого соціального завдання – розвиток творчої особистості. Головна мета – формування особливого стилю розумової діяльності, дослідницької активності, самостійності, інтересу до процесу пізнання. Розглядуваний тип навчання перебудовує процес засвоєння так, що він з інтелектуального перетворюється на особистісний за допомогою навмисного створення учителем проблемних ситуацій – певних психологічних станів, що виникають у процесі виконання завдань, які вимагають відкриття (засвоєння)

нових знань про предмет, способи та умови виконання завдань (О.М. Матюшкін). Використання елементів проблемного навчання у педагогічній практиці вимагає від учителя володіння технікою складання проблемних завдань та мистецтвом складання проблемного оповідання.

Програмоване навчання (Н.Ф. Тализіна, Б. Скіннер) – це навчання за допомогою матеріалу, який реалізується через програмоване джерело (підручник, складений за певними вимогами, або комп’ютерна програма). Воно націлене на оптимізацію управління процесом засвоєння знань та умінь. Навчальна програма при цьому складається з кроків, що мають певну послідовність. Кожен крок забезпечує етап в оволодінні учнем деякою одиницею знань або дій. Структура кроків програми віддзеркалює логіку дій учителя, який працює з дитиною. Головна перевага цього типу навчання полягає у тому, що він створює можливості для здійснення індивідуального підходу до учнів, яким необхідний уповільнений темп засвоєння нових знань та повернення до раніше пройденого матеріалу в умовах класу загальноосвітнього закладу.

Основна позиція особистісно-орієнтованого навчання – спрямованість на індивідуальність учня, розвиток його особистості в процесі навчання. Витоки цієї навчальної системи – у поглядах гуманістичної психології, яка зосереджена на дитиноцентризмі (К. Роджерс, О.Б. Орлов). Її сенс полягає у вивченні та розвитку дитини як індивідуальності, тому методологія й технологія особистісно-орієнтованого навчання спрямовані на розкриття особистісного «профілю», що проявляється у пізнавальній діяльності та поведінці; визначенні траєкторії її розвитку у шкільні роки; створенні найсприятливіших умов для прояву індивідуальних особливостей. Важливе визнання того, що наукову інформацію, яка міститься у навчальному матеріалі, дитина «пропускає» крізь суб’єктивний досвід та перетворює її у своє індивідуальне знання. У зв’язку з цим завдання школи полягає у виявленні, максимальному використанні та збагаченні існуючого досвіду дитини. Розглядувана система навчання будується на принципі варіативності

– визнанні різноманітності змісту і форм навчального процесу, вибір яких має бути здійснений учителем з урахуванням мети розвитку кожної дитини, необхідного ступеня педагогічної підтримки в процесі пізнавальної діяльності.

Вальдорфська педагогічна система (Р. Штайнер) враховує вплив педагогічного процесу на психосоматичне здоров’я дитини. Відбувається використання ритмічної організації уроку, всього навчального дня, з

переходами від розумової до рухової активності, від свідомої концентрації зусиль до спонтанності, підтримка здорового ритму зміни сну та періоду бадьорості у процесі навчання. Створюються умови для здорового функціонування травлення та інших фізіологічних систем. Саме у вальдорфській педагогіці гігієнічному аспекту шкільного навчання приділено особливу увагу. Навчально-виховний процес будується з опорою на чіткі уявлення про вікові особливості розвитку дітей, а також концентрацію навчального матеріалу: розклад занять побудовано так, що кожен основний навчальний предмет (математика, рідна мова, історія тощо) вивчається кожного дня протягом 5–6 тижнів перших дві години, а потім клас переходить до вивчення іншого предмета (прихильники системи вважають, що це призводить до економії часу та більш ефективному засвоєнню знань); наступні дві години відведено на вивчення двох іноземних мов; після 12 годин діти співають, займаються музикою, евритмією («одушевленою гімнастикою», створеною Р. Штайнером). Індивідуальний підхід до дитини у вальдорфській школі дає змогу не тільки реагувати на певні явища й змінювати за необхідності хід навчально-виховного процесу протягом року, але й завершувати шкільний рік докладною характеристикою, яку отримує кожна дитина, аби коригувати самооцінку й ставити перед собою нові цілі. Відсутність бальної системи оцінок у цій педагогічній системі компенсується стислим тлумаченням з боку вчителя переваг та недоліків виконаної учнем роботи. Наприкінці року створюється розгорнута характеристика навчальної роботи, її процесу та результатів; ця характеристика має вигляд педагогічного свідоцтва, що позбавляє учня, який має низькі базові знання, від впливу негативних психологічних факторів. Усе вищевикладене вимагає високої компетентності з боку вчителя, тому відбувається жорсткий відбір учителів для роботи у такій школі. Найдосвідченіші з них отримують право вести уроки у тимчасово створюваних «допоміжних класах», де надається допомога дітям, які відчувають суттєві труднощі у навчанні, а після

«вирівнювання» повертаються до свого класу.

Педагогічна система М. Монтессорі, розроблена для навчання та виховання дітей від 3 до 6 років, була розвинута її послідовниками та використовується також у роботі з молодшими школярами. Головна ідея системи полягає у тому, що дитина відрізняється від дорослої людини, має енергію та потребу в розвитку, а також створює свою особистість, активно взаємодіючи із середовищем – людьми й предметами зовнішнього світу. Це означає, що необхідно враховувати та задовольняти цю потребу в процесі

виховання, створюючи навколо дитини багате зовнішнє середовище (у тому числі за допомогою дидактичних матеріалів, до яких автором було розроблено спеціальні вимоги відповідно до потреб), усуваючи перешкоди на шляху його розвитку, з повагою ставлячись до його незалежності та самостійності. У зв’язку з цим до педагога висуваються певні вимоги: він повинен уміти спостерігати за конкретною дитиною і виявляти конкретні особливості її розвитку, організувати середовище, у якому розвиток дитини виявиться оптимальним, та допомогти їй освоїти це середовище (гасло Монтессорі-класів – «допоможи мені зробити це самому»). Роль учителя полягає у служінні дитині, вірі в її можливості та пробудженні їх до життя з опорою на сенситивні періоди її розвитку.

Нині у психології достатньо накопичених даних про роль соціальної взаємодії у контексті навчання, що дозволяє припустити можливість народження нової педагогіки, головним принципом якої виступає співробітництво дітей та дорослих; воно сприяє створенню умов творчості й унеможливлює прояв авторитарного стилю управління дитячою думкою (В.В. Рубцов). Організація спільної навчальної діяльності передбачає як співробітництво педагога та дітей, так і співробітництво дітей між собою. Підвищення успішності розв’язання проблем та досягнення максимально можливого ефекту в інтелектуальному та особистісному розвитку дитини – головна мета спільної навчальної діяльності. Існують різні моделі співпраці, кожна з яких побудована на одному з трьох основних принципів організації: принципі індивідуальних внесків (передбачає акцент на індивідуальних особливостях учнів, залучених до групової роботи); позиційному принципі (передбачає зіткнення різних точок зору на одну проблему з їх подальшим зіставленням, що дає змогу краще розуміти проблему й сприяє розвиткові дітей); змістовно-діяльнісному принципі (передбачає певну діяльність, яка розглядається як детермінанта ефективності групової взаємодії). Практика організації різних форм навчального співробітництва продемонструвала надзвичайний розвивальний ефект і реальну можливість здійснення диференційованого і індивідуального підходів, однак досі ще не набула широкого поширення у нашій країні.

Спеціальні педагогічні системи в Україні забезпечують організацію навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами, до яких належать діти з порушеннями слуху (сурдопедагогіка), зору (тифлопедагогіка), інтелекту (олігофренопедагогіка), мовлення (логопедія), опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, раннім дитячим

аутизмом, з комплексними порушеннями, реактивними станами та конфліктними переживаннями, психопатичними формами поведінки. Відправна точка для розробки зазначених систем – вчення про структуру дефекту: первинні та вторинні порушення, можливості залучення компенсаторних резервів організму дитини як опорних в організації навчально-виховного процесу, що було детально розглянуто у першому параграфі цього посібника. Тут лише наголосимо на тому, що основу цих систем становить глибоке розуміння загальних закономірностей розвитку дитини відповідно до онтогенетичної послідовності становлення компонентів психічної та фізичної сфер, а також врахування особливих потреб, продиктованих певним типом дизонтогенезу. Зазначимо, що спеціальна педагогіка містить елементи усіх вищеописаних систем, а її досвід також часто стає основою певних інновацій, які знаходять своє місце у загальноосвітньому просторі. Окрім того, експерименти у галузі спеціальної педагогіки свідчать про те, що певні технології, які почали користуватися негативною репутацією у сучасних школах лише сьогодні, вже давно отримали аналогічну оцінку в спеціальних навчальних закладах. Так, тотальне використання пояснювально-ілюстративного методу (передача інформації від педагога учневі при збереженні пасивної позиції об’єкта впливу останнім) визнано неефективним, що обумовлено специфікою організації навчання дітей з особливими потребами.

Повертаючись до питання необхідності організації навчально- виховного процесу в інклюзивному класі, зазначимо, що стислий огляд педагогічних систем, побудованих на найкращих зразках гуманістичної педагогічної взаємодії, дає змогу дійти висновку про наявність та можливість використання адекватних ситуації розмаїття відмінностей стратегій. Водночас залишається відкритим питання про те, *хто*, *за яких умов* і *як* може забезпечити їх реалізацію у практиці навчання. Адже до останнього часу носіями знань у галузі спеціальної педагогіки залишалися фахівці, котрі працювали у закладах для дітей з однорідним типом дизонтогенезу. Таким чином, відсутність надзвичайно важливих знань, що допомагають організувати процес навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього закладу, стає серйозною перешкодою на шляху до впровадження інклюзії. Окрім того, перебуваючи в навчальному закладі протягом дня, дитина опиняється під впливом окремих фахівців, педагогічні дії яких мають бути єдиними; ввечері ж батьки приймають естафету, також дотримуючись певних вимог. Якщо педагогічна взаємодія дитини та різних

дорослих відбуватиметься хаотично, жодна з передових стратегій не зможе бути достатньо ефективною. Це наштовхує на думку про необхідність розгляду питання організації взаємодії всіх учасників, дотичних до навчально-виховного процесу конкретної дитини.