

УДК 376.36 (477)

МЕТОДОЛОГІЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

Ашиток Н. І.

доктор філософських наук, доцент,
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

У статті описується системний підхід до досліджень освітніх систем, підкреслюється його важливість при вивченні корекційної освіти.

В статье описывается системный подход к исследованию образовательных систем, подчеркивается его важность при изучении коррекционного образования.

The article describes systemic approach of the research of educational systems and underlines the importance of systemic research of special education.

Ключові слова: системний підхід, корекційна освіта, діти з порушеннями психофізичного розвитку.

Ключевые слова: системный подход, коррекционное образование, дети с нарушениями психофического развития.

Keywords: systemic approach, special education, children with impaired mental and physical development.

В умовах інтенсивних державних і світових трансформацій виникає необхідність розглядати освіту як систему, що дає можливість визначити шляхи розвитку освіти загалом та кожної із її підсистем зокрема, у тому числі й корекційної. У цьому контексті виникає потреба висвітлення освітніх проблем з точки зору системного підходу у межах пошуку удосконалення методології корекційної освіти.

Розвиток освіти тісно пов'язаний з розробками у сфері корекційної педагогіки. У сучасну педагогічну науку термін «корекційна педагогіка» був впроваджений Г.Ф. Кумаріною в 1988 році, проте першу спробу розкрити його зміст здійснили значно раніше П. В. Кащенко і В. В. Мурашов, підготувавши у 1929 році роботу «Лікувальна (корекційна) педагогіка», яка вже тоді окреслила новий науковий напрям [7]. В

історії науки галузь педагогічних знань, що вивчала сутність та закономірності освіти, навчання і виховання дітей з психічними і (або) фізичними порушеннями, шляхи корекції порушень їхнього психофізичного розвитку, мала різні назви – спеціальна, лікувальна, реабілітаційна, допоміжна, ортопедична, віктимологічна педагогіка, соціальна педіатрія тощо [12]. У наш час вживаються переважно терміни корекційна та спеціальна освіта, які дуже близькі за змістом, проте не тотожні, оскільки корекційна освіта виходить за межі роботи з дітьми, які потребують корекційно-виховних впливів, у спеціальних освітніх закладах, охоплюючи більш широку соціальну сферу. Корекційна освіта займається питаннями роботи із зазначеною категорією осіб в умовах реабілітаційних центрів, масових освітніх і позаосвітніх

закладів, сім'ї тощо. Корекційні педагогічні впливи за необхідності системно поєднуються зі спеціальними засобами медичної, психологічної, інженерно-технічної корекції, створенням умов для соціально-реабілітаційної підтримки людини з вадами розвитку та її родини [12]. Незаперечним є факт, що корекційна педагогіка належить до наук у стані становлення і тому перебуває в інтенсивному пошуку методологічних засад. У зв'язку з необхідністю розмежування корекційної педагогіки та інших наук, конкретизацією предмета і об'єкта зазначеного різновиду педагогіки, її завдань виникає потреба в уточненні її методологічного підґрунтя, актуальність розробки якого відзначає, зокрема, Директор Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, професор В. М. Синьов [12]. Мета статті: дослідити окремі аспекти зв'язків освіти загалом та корекційної освіти зокрема з позиції системного підходу.

Дослідження в галузі системного підходу і загальної теорії систем починаються приблизно з середини ХХ століття та пов'язані з такими іменами, як В. М. Садовський та Є. Г. Юдін. Запропонована у кінці 40-х років Л. Ф. Берталанфі програма побудови «Загальної теорії систем» стала однією з перших спроб узагальненого аналізу системної проблематики. Поняття системи та системного підходу були розкриті у працях А. М. Авер'янова, П. К. Анохіна, Р. Л. Акоффа та ін. Формування поняття «система» з середини ХХ століття стає одним з

ключових філософсько-методологічних та спеціально-наукових понять. У новітньому філософському словнику поняття «система» тлумачиться як «категорія, що позначає об'єкт, який організований в якості цілісності, де енергія зв'язків між елементами системи збільшує енергію цих зв'язків з елементами інших систем, та складає онтологічне ядро системного підходу» [9, с. 619]. Отже, можна сказати, що під системою розуміється сукупність елементів, що перебувають між собою у відношеннях і зв'язках та утворюють певну цілісність і єдність. А системний підхід, як зазначає О. П. Пунченко, виступає як напрям методології дослідження, в основі якого покладено розгляд об'єкту як цілісної множини елементів у сукупності відношень та зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [11, с. 200]. При цьому слід розуміти, що головним у системному підході дослідження є вивчення не самих елементів, а зв'язків між ними, що, в свою чергу, обумовлює більш значний, ніж просто предметний спосіб пізнання.

У нашій роботі освіта розглядається як системне утворення, до складу якого входить корекційна освіта. Ми розглядаємо освіту як відкриту динамічну систему трансляції наукового та соціокультурного досвіду попередніх поколінь, а також як джерело формування високорозвиненої гармонійної особистості, що знаходиться в процесі постійного саморозвитку. Сучасна освіта, на відміну від традиційної, являє собою більш відкриту, ніж у минулому, систему. Відкритою ми її називаємо тому, що протягом усього існування людства освіта розширювала свої межі та зв'язки, що зумовлювалось

збільшенням її інформаційного навантаження із різних сфер наукового пізнання. У наш час цей процес став інтенсивніший – освіта постала перед нами як гнучка та універсальна система, що дає їй можливість швидко адаптуватися до вимог соціуму. Динамічність систем освіти, як слушно зазначає Є. В. Гаращук, зумовлена тим, що вони функціонують в умовах мінливих різноманітних факторів зовнішнього оточення та безперервних змін внутрішнього стану і під впливом соціального та науково-технічного прогресу змушені постійно удосконалюватися [4]. Підсистеми освіти, до яких належить корекційна, мають ознаки освіти загалом – а саме відкритість і динамічність, що створює перемови для модернізації цих підсистем. Звісно, погляд на освіту загалом та її підсистеми з точки зору зв'язків і відношень передбачає розуміння цілісності системи та функціональну узгодженість кожної із її підсистем.

Сучасна національна освіта переживає складний етап свого стратегічного розвитку. «Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, ... інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють ... потребу в радикальній модернізації галузі», – зазначається у Національній доктрині розвитку освіти [10, с. 860]. Як слушно зауважує О. В. Катеринчук, йдеться не про реформування кожної із підсистем, а про модернізацію освіти загалом, адже існує потреба саме її модернізації, а не реформування. Реформа – це переналаштування, переорганізація. Модернізація – це зміна у відповідності з

потребами та вимогами сучасності [6]. Система української освіти все ще суттєво відстає від сучасних вимог і тому потребує глибокої модернізації, подолання все більш зростаючого її відставання від потреб розвитку країни. Дійсно, у наш актуалізується питання: «Чи буде вітчизняна освіта чинником стагнації суспільства чи фактором його економічного зростання, конкурентоздатності та національної безпеки країни?» Така постановка питання може здатися занадто жорсткою: адже ми звикли до думки, що у нас «найкраща у світі освіта». Проте, нажаль, навіть «найкраще» має здатність старіти [6]. І тут, доречне спостереження, яке висловлене устами героя казки «Аліса у Країні чудес» англійського письменника Льюїса Керрола: «Якщо хочеш залишатися на місці – потрібно бігти щодуху; якщо ж хочеш потрапити в інше місце – потрібно бігти щонайменше у два рази швидше». На сьогоднішній день зміст загальної освіти визначають як застарілий та відірваний від реальних потреб життя (за статистичними даними, більш ніж половина дітей шкільного віку не засвоюють більше ніж 60% програмного матеріалу з математики, фізики, біології та ін.; неефективною є професійна освіта, що не стикується, як з реальними та перспективними потребами країни у кадрах, так й з сучасними вимогами до їх кваліфікації, у результаті чого випускники професійних навчальних закладів усіх рівнів значною мірою (до 60, якщо не більше, відсотків) виявляються не конкурентоздатними та не мають попиту на ринку праці; неефективною є також система підготовки кадрів в освітній галузі, що паралізує всілякі позитивні зміни у цій

сфері [6]. Безперечно, загальна освіта потребує глибокої системної модернізації з метою збереження її потенціалу, удосконалення процесу підготовки фахівців, посилення державної підтримки пріоритетних напрямів освіти і науки, приведення у відповідність із найновішими світовими досягненнями сучасної науки та врахування ринкових запитів. Здійснити таку модернізацію неможливо без розв'язання складного комплексу проблем, що мають характер протиріч, вихід з яких можливий лише шляхом компромісів. Одним з цих протиріч, на думку провідного діяча ЮНЕСКО Жака Делора, є протиріччя між жорсткою конкуренцією, що є типовою для глобальної економіки, та ідеєю рівних можливостей [5, с. 2]. Саме у площині компромісного розв'язання цього протиріччя і варто здійснювати пошук узгодження зв'язків між освітою загалом та її підсистемою – корекційною освітою.

У контексті запитів сучасності до української освіти та потреби розв'язання зазначеного протиріччя набуває особливого значення аналіз стану корекційної освіти як її складової. Варто визнати, що ця освіта в нашій країні одна з найкращих у світі. Її виникнення припало на дореволюційний період, становлення відбулося на початку ХХ століття, у період соціальних потрясінь, а остаточне оформлення – у радянський період. Отже, історія державної системи спеціальної освіти має менше століття, а в окремих галузях спеціального навчання (наприклад, навчання дітей із затримкою психічного розвитку) ще менше. Разом з тим процес її розвитку був досить інтенсивним і поступальним за своїм характером, була

створена диференційована система спеціальної освіти. Від трьох типів навчальних закладів для дітей з порушеннями слуху, зору, інтелекту, що діяли у 30-х роках, система дійшла до восьми типів спеціальних шкіл (для глухих, слабочуючих, сліпих, слабозорих, дітей з порушеннями інтелекту, мови, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку) і п'ятнадцяти типів спеціального навчання (1991). Була організована система дошкільного виховання і навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Всі спеціальні школи, за винятком допоміжних (для розумово відсталих дітей), давали випускникам цензову освіту, що відповідала рівню загальної освіти, а це робило можливим для них вступ у середні спеціальні навчальні заклади та ВНЗ. Зростання кількості спеціальних освітніх установ, диференційований характер національної системи спеціальної освіти, цензовість спеціальної освіти, високий рівень розробки теоретичних основ навчання певних категорій неповносправних дітей сприймалися як вагомі підстави для позитивної оцінки результативності системи. Проте, починаючи з 90-тих років, під впливом соціально-політичних змін держава проголошує антидискримінаційну політику щодо інвалідів. У цьому контексті різко змінилася оцінка суспільством і державою стану системи спеціальної освіти та перспектив її розвитку, який почав характеризуватися як кризовий. Піддаються критиці маркування дитини з особливими потребами як «дефективної», аномальної; охоплення системою спеціальної освіти лише частини дітей,

що її потребують; відсутність спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги дітям зі слабо вираженими порушеннями; безваріативність форм отримання спеціальної освіти; примат освітнього стандарту над розвитком особистості дитини. У складному комплексі проблем суспільного розвитку України стрижневим напрямком виступає демократизація та гуманізація всіх сфер життя і діяльності громадян, і у цьому контексті набуває актуальності впровадження інклюзивної освіти. Значний відсоток дітей з порушеннями психофізичного розвитку починає навчатися в масовій школі, де навчання і виховання часто здійснюється без урахування особливостей їх розвитку, не дотримується охоронно-педагогічний і лікувальний режими, не забезпечується корекція притаманних дітям недоліків розвитку. З іншого боку, останнім часом починає слабшати увага суспільства до потреб спеціальних закладів, скорочується їх мережа, погіршується матеріально-технічне оснащення, розриваються налагоджені зв'язки з виробництвом, погано вирішується проблема працевлаштування випускників, погіршується кадрове забезпечення в спецшколах-інтернатах, не вирішене питання забезпечення спеціальних дошкільних закладів та шкіл-інтернатів кадрами учителів-дефектологів. Директор ІКП РАО, доктор педагогічних наук М. М. Малофєєв, занепокоєний станом освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зазначає: «Криза виникла не в окремих напрямках навчання тих чи інших категорій неповносправних дітей, а охопила систему в цілому, її організаційні та методологічні основи. Криза

увялялася настільки глибокою, що стратегія її вирішення зводилася до альтернативи: чи продовжувати удосконалювати існуючу систему спеціальної освіти неповносправних дітей або, повністю відкинувши сформовану систему, перейти до пошуку її принципово нових основ та організаційної структури, орієнтуючись на західні моделі» [8].

Звісно, в модернізації освітньої системи України важливу роль відіграють інтеграційні процеси зовнішнього – передусім західноєвропейського – характеру. У спеціальній освіті на сучасному етапі інтеграція виявляється в різних формах спільного навчання дітей з порушеннями розвитку та їхніх здорових однолітків. Ідею інтегрованого навчання одним із перших обґрунтував ще Л. Виготський, який вказував на необхідність створення такої системи навчання, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком. На думку дослідника, основним завданням виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку є їх включення в життя і компенсування порушень шляхом активізації діяльності збережених аналізаторів, оскільки «дитяча дефективність» пов'язана не стільки з біологічними факторами, скільки з соціальними наслідками [3]. Найефективніше це завдання вирішується шляхом включення зазначеної категорії дітей у колектив повносправних, проте, звісно, за умови, як про це зазначається Комісією з прав людини, ЮНЕСКО, що освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації щодо дітей та

дорослих інвалідів [2, с. 3 – 14]. З іншого боку, включення дітей з порушеннями психофізичного розвитку до освітніх закладів не повинно передбачати зміни програм у бік спрощення, оскільки ці заклади в умовах жорсткої конкуренції у глобалізованому світі повинні зберегти конкурентоспроможність.

Щодо запозичення зарубіжного досвіду в Україні доцільно зазначити, що формування принципів та реалізація стратегій інтегрованої (інклюзивної) освіти у Західній Європі та США відбувалося як результат розвитку демократичного суспільства – «суспільства рівних можливостей», одним із принципів якого є рівний доступ суспільних благ та можливостей, протистояння всім видам дискримінації, а в країнах пострадянського простору (в даному випадку в Україні) – як намагання відповідати західноєвропейським зразкам цивілізованої, соціальної, демократичної держави. У країнах Євросоюзу успіх інтегративної освіти багато в чому завдячує поступальності процесу, його послідовності (дошкільні заклади – заклади шкільної освіти – вища школа); поступовому напрацюванню методик, перенесенню досвіду з одного освітнього рівня на інший (як в методичному плані, так і на рівні міжособистісних стосунків між усіма учасниками освітньої системи). В Україні ж впровадження інклюзивної освіти відбувається прискореними темпами без зазначеної послідовності і напрацювань, без врахування специфіки існуючої освітньої системи. Саме тому, що розвиток освіти загалом і спеціальної освіти зокрема у нашій країні відбувався своєрідно, то і результат пошуку їх майбутньої узгодженої взаємодії повинен

бути своєрідний. І це логічно, адже наявність інтегративних впливів у контексті глобалізації не виключає її різноплановість.

За теорією І. Ч. Ченга, існує вплив триплізації (глобалізації, локалізації та індивідуалізації) на розвиток освітніх процесів. Погляди цього дослідника близькі до ідей Р. Робертсона, який у 90 роках ХХ століття впровадив термін «глокалізація». Це слово гібрид, що сконструйоване з двох частин: глобалізація і локалізація. У чому сенс глокалізації? Вона відображає той шар суспільної свідомості, який синтезує водночас необхідність збереження соціумом своєї самобутності і прагнення до загальноцивілізаційної інтеграції.

У контексті глокалізаційних процесів – намаганні відповідати запитам сучасності за умови збереження самобутності – і варто розв'язувати згадане протиріччя. Дійсно, система спеціальної освіти з її безсумнівними здобутками (зокрема, цензовістю) у наш час не втратила актуальності (і не втратить у майбутньому), адже не всі особи з особливостями психофізичного розвитку можуть бути включеними до загальноосвітніх шкіл з їх складними програмами (навіть за умови належного матеріального і кадрового забезпечення). Крім того важливо, щоб реформування освіти відбувалося на вітчизняній основі, оскільки основна мета – соціалізація зазначеної категорії дітей – ліпше відбувається при поступальному розвитку освіти. А запозичення доцільні лише за умови їх більшої ефективності за вітчизняне та можливості адаптації до українського освітнього середовища. Пропонуємо розглянути один із варіантів

можливого втілення інклюзивної ідеї в українську освіту, згідно з яким подаються такі моделі інтеграції дітей з психофізичними порушеннями у загальноосвітній простір. I модель – постійна повна інтеграція. Вона передбачає навчання дитини з психофізичними порушеннями на рівних з повносправними дітьми в одних дошкільних групах та класах. Повна інтеграція може бути ефективною для тих дітей, рівень яких відповідає рівню психофізичного та мовного розвитку або наблизений до вікової норми здорових дітей. II модель – постійна неповна інтеграція. Вона може бути ефективною для тих дітей, рівень психічного розвитку яких нижчий рівня вікової норми. Ця група дітей потребує систематичної корекційної допомоги, але при цьому вони здатні з деяких предметів навчатися разом з повносправними однолітками та проводити з ними більшу частину позакласного часу. Постійна неповна інтеграція може бути організована в усіх дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. Діти з обмеженими можливостями здоров'я об'єднуються з повносправними дітьми в одну дошкільну групу («спеціальну») або один клас («гнучкий»). III модель – постійна часткова інтеграція. Вона пропонується для групи дітей, які спроможні на рівні з повносправними однолітками оволодіти лише невеликою частиною необхідних умінь та навичок, проводити з ними частину навчального та позакласного часу. Необхідність такої моделі вбачається у можливості розширення спілкування та взаємодії дітей з обмеженими можливостями здоров'я з повносправними однолітками. IV модель

– систематична тимчасова інтеграція. Вона дає можливість мінімально використати спілкування дітей з обмеженими можливостями розвитку та повносправними однолітками. Модель передбачає проведення спільних заходів не менше двох разів у місяць, бажано виховного характеру. Вона може бути реалізована в дошкільних навчальних закладах комбінованого типу та масових школах, де є спеціальні групи (класи). V модель – епізодична інтеграція. Вона орієнтована на спеціальні дошкільні та шкільні заклади, які обмежені в можливостях проведення цілеспрямованої роботи з повносправними дітьми з виховання та навчання, передбачає мінімальну взаємодію дітей з вираженими порушеннями психофізичного розвитку з однолітками в умовах корекційних закладів. При епізодичній інтеграції вихованці спеціальних освітніх закладів весь час навчаються окремо, і лише інколи об'єднуються з дітьми загальноосвітніх закладів на відповідний час [1].

Отже, успішність розвитку освіти загалом залежить від успіху розвитку кожної її підсистеми. Тісний зв'язок між цими підсистемами передбачає узгодженість розв'язання питань, пов'язаних з їх модернізацією, яка покликана сприяти удосконаленню діяльності не лише кожної з її ланок, а й усієї освітньої мережі. Саме тому системний підхід повинен використовуватися не лише у науковому пошуку вирішення проблем (зокрема, й методологічних), а й під час упровадження дослідницьких надбань у практику.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Астахова М. С. Базові моделі інклюзивної освіти дітей з особливими потребами / М. С. Астахова. – Режим доступу: <http://nach.com.ua/docs/index-441825.html?page=10>
2. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XIX и XX вв. / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – С.3 – 14.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. – Т.V. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Режим доступу: www.marxists.org/russkij/vygotsky/cw/doc/vol5.doc
4. Гаращук Є. В. Системний підхід у розбудові системи освіти / Є. В. Гаращук. – Режим доступу: stp.diit.edu.ua/article/download/19709/17346
5. Делор Жак. Освіта – справжній скарб / Жак Делор // Шлях освіти. – 1997. – № 3. – С. 2.
6. Катеринчук О. В. Модернізація системи освіти / О. В. Катеринчук. – Режим доступу: <http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti>
7. Коррекционная педагогика. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
8. Малофеев М. М. Західна Європа: еволюція ставлення суспільства і держави до осіб з відхиленнями у розвитку / М. М. Малофеев. – Режим доступу: <http://cozap.com.ua/text/14588/index-1.html>
9. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов – Минск: Изд-во В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
10. Про Національну доктрину розвитку освіти // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 860.
11. Пунченко О. П. Образование в системе философских ценностей: Монография / О. П. Пунченко. – Одесса: Печатный дом, Друк Південь, 2010. – 506 с.
12. Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології / В. М. Синьов. – Режим доступу: <http://fkspp.at.ua/Bibl/15.pdf>

УДК 371.-056.264:376.1-056.34

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**Боряк О.В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

У статті окреслені основні аспекти психолінгвістичного підходу вивчення мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей, оскільки мовленнєвий розвиток дітей із порушеннями психофізичного розвитку (у тому числі і дітей із розумовою відсталістю) сьогодні в Україні залишається однією з найбільш складних і недостатньо вирішених логопедичних проблем. Сучасний етап наукових досліджень проблеми порушень мовленнєвого розвитку у РВД характеризується домінуванням психолого-педагогічного напрямку, в якому переважають пошуки технологій корекції та розвитку мовлення. Зазвичай ураховується лінгвопатологічна симптоматика і значно рідше – синдроми, що супроводжують порушений розвиток РВД.

Засвоєння системи рідної мови в умовах «мовленнєвого» дизонтогенезу (порушеного процесу формування мовлення) є важливим напрямком професійної діяльності вчителя-дефектолога. В статті автор обґрунтовує, що саме психолінгвістичний підхід дослідження мови та мовленнєвої діяльності є провідним, оскільки саме він може надати спеціалісту не тільки необхідні теоретичні знання, але й комплексну методичку експериментального психолінгвістичного дослідження специфічних особливостей мовленнєвої діяльності, що оперує знаками мови. Саме психолінгвістичний підхід, на думку автора, допомагає вчителю-дефектологу (у тому числі й вчителю-логопеду) правильно зрозуміти місце та роль мовно-мовленнєвої роботи в загальній системі корекційного навчання. Це забезпечує особливий, професійний погляд на загальну систему