

навчально-пізнавальної діяльності є оволодіння системою знань, умінь і навичок, що, у свою чергу, й складає сутність пізнавальної діяльності.

Здатність самостійно набувати знання найкраще виявляється в орієнтації в нових ситуаціях, самостійному мисленні, формулюванні проблеми та шляхів її розв'язання. Пізнавальна самостійність студентів передбачає свободу думки, певну критичність мислення, ініціативність у виконанні висунутих задач, наполегливість тощо. Те, що засвоюється студентами самостійно, є глибше продуманим, тривалим і міцним, оскільки у процесі самостійного мислення, самостійної пізнавальної діяльності змінюються інтелектуальні сили майбутнього спеціаліста.

На основі сказаного вище, можемо зробити висновок про те, що:

а) усе більша кількість сучасних дослідників приділяє чільну увагу проблемі формування вмінь СПД, однак, відсутня єдність у науково-педагогічному трактуванні цього феномену;

б) оптимальним підґрунтям експлікації феномену самостійно-пізнавальних умінь студента є середовище системно-діяльнісного підходу;

в) за наслідками науково-теоретичного аналізу проблемиможемо надати таке визначення: уміння самостійно-пізнавальної діяльності студента – це сукупність опанованих способів пізнавальних дій, які спонукають студента до активного самостійного пізнання і втілюються в актуалізацію наявних знань і набуття нових задля досягнення професійної та особистісної досконалості.

### Література

1. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. **Буева Л. П.** Человек: деятельность и общение / Людмила Пантелеевна Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
3. **Вишневський О.** Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики) / Омелян Вишневський. – Дрогобич : Видавець Святослав Сурма, – 2010. – 160 с.
4. **Гальперин П. Я.** Введение в психологию: [учебн. пособие для вузов] / Петр Яковлевич Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
5. **Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
6. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 303 с.
7. **Малихін О. В.** Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
8. **Муковіз О. П.** Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: [монографія] / Олексій Павлович Муковіз. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – 180 с.
9. **Тальзина Н. Ф.** Педагогическая психология: [учебн. пособие для сред.пед.учеб.заведений] / Нина Федоровна Тальзина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

УДК 37.013.73

*Мар'яна Захарчук*

## ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Захарчук М. Є. Філософсько-освітні концепції інклюзивної освіти.

Проаналізовано філософсько-освітні концепції інклюзивної освіти, визначено роль та значення інклюзивної освіти в культурі суспільства. Розглянуто погляди науковців на зазначену проблему, а також простежено генезис інклюзивної освіти.

*Ключові слова:* інклюзивна освіта, спеціальна освіта, особливі потреби,

позитивізм, постмодернізм.

Захарчук М. Е. Философско-образовательные концепции инклюзивного образования.

Проанализированы философско-образовательные концепции инклюзивного образования, определены роль и значение инклюзивного образования в культуре общества. Рассмотрены взгляды ученых на данную проблему, а также прослежен генезис инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, специальное образование, особые потребности, позитивизм, постмодернизм.

Zakharchuk M. Ye. Philosophical and educational concepts of inclusive education.

The author has analyzed the philosophical and educational concepts of inclusive education. She has also defined the role and importance of inclusive education in the culture of a society. There have been considered the views of scientists on the problem and traced the genesis of inclusive education.

*Keywords:* inclusive education, special education, special needs, positivism, postmodernism.

Нині в освітній галузі на перший план виходять не окремі філософські та педагогічні теорії, пов'язані лише концептуально, а комплексні філософсько-освітні концепції, в переважній більшості випадків зорієнтовані на конкретну педагогічну практику. Глобальна освітня тенденція ХХ століття, що перейшла у ХХІ століття – це формування взаємозв'язку філософсько-освітньої методології, педагогічної теорії й освітньої практики в умовах створення інклюзивного шкільного середовища. У такому середовищі усіх дітей навчають разом у системі загальної освіти за відповідно укладеними навчальними програмами, що пристосовані до їхніх здібностей і потреб [1]. Перехід до інклюзії зумовлює необхідність змін у соціальній, економічній та освітній галузях.

Реформування системи загальної та спеціальної освіти на засадах особистісно зорієнтованого підходу актуалізує необхідність посилення уваги науковців та педагогів до формування дитини з особливими потребами як активного суб'єкта життєдіяльності, здатного до елементарних форм відповідального самовизначення. Демократичні процеси в державі вимагають вироблення нових вимог до освіти, зокрема її шкільної ланки як основи соціокультурного становлення особистості.

Головні ідеї особистісно зорієнтованої освіти, зокрема організація навчання як набуття суб'єктного досвіду, налагодження взаємозв'язку нової наукової інформації з цим досвідом, обґрунтовують І. Бех, І. Зиміна, В. Рибалка, О. Савченко, В. Сериков, І. Якиманська [2, с. 12]. Пріоритетними нині є трансформації освітньої системи як засобу втілення ідей соціальної справедливості, що обґрунтували у своїх дослідженнях американські науковці П. Вайтекер, А. Гартнер, К. Крістенсен та Д. Ліпські (P. Whitaker, A. Gartner, C. Christensen, D. Lipski) [83, 6, 10]. Також ці науковці у своїх дослідженнях наголошують на необхідності перерозподілу освітніх ресурсів шляхом надання учням з особливими потребами доступу до загальної системи освіти. Освітня інклюзія є розвитком ідей позитивізму Дж. Остін (J. Austin) та постмодернізму Д. Халлахена (D. Hallahan), а ще теорії конструктивізму та соціальних систем щодо розвитку особистості Н. Луманна (N. Luhmann) і Т. Парсонса (T. Parsons), концепції психологічного розвитку особистості Л. Виготського та Ж. Піаже (J. Piaget), що заклали основу соціальних технологій інноваційного розвитку освіти.

*Метою статті* є аналіз філософсько-освітніх концепцій інклюзивної освіти,

визначення ролі та значення інклюзивної освіти в культурі суспільства.

На тлі багатьох запропонованих філософсько-освітніх концепцій можна виокремити дві основні – позитивізм та постмодернізм, які суттєво вплинули на зародження та розвиток досліджень у галузі освіти осіб з особливими потребами. Традиційно позитивізм служив базою для досліджень і домінуючим дискурсом у розумінні та ставленні до осіб з особливими потребами [5]. Історичне минуле позитивізму можна простежити до більш широкого громадського руху Просвітництва. Науковці дотримувалися принципу «єдиної епістемології, яка виявляє фундаментальні істини фізичних та біологічних явищ і об'єднує їх з точним розумінням людства у його психологічних, соціальних, політичних, освітніх та естетичних аспектах» [7, с. 179]. Згодом було проведено дослідження, спрямовані на логічний позитивізм, які надавали перевагу передбачуваності і логічній послідовності подій і вважали людське середовище керованим і передбачуваним. Низка домінуючих позитивістських емпіричних припущень, яка традиційно була покладена в основу більшості теорій у галузі соціальних наук, мала величезний вплив на спеціальну освіту. Перші методи дослідження, що використовувалися в галузі спеціальної освіти, походили з медицини, а згодом – психології. Ф. Гальтон і К. Пірсон (F. Galton, K. Pearson), наприклад, розвивали галузь біометрії, використовуючи більшість методів сучасного статистичного аналізу. В. Вундт (W. Wundt) був творцем методологічних досліджень у галузі психології, галузі, що перебуває в тісних взаємозв'язках з освітніми дослідженнями. Розробленням наукових методів дослідження в близькоспорідненій галузі – педагогічній психології ми завдячуємо Е. Торндайку (E. Thorndike).

Отже, за цією парадигмою дослідження розглядалися як універсальна діяльність, яка є кількісною, об'єктивною, неупередженою тощо. Знання, отримані за допомогою методологічного і неодноразово перевіреного способу, є без впливу цінностей, переконань, припущень, упереджень дослідника, і не спираються на здогади або збіги. Освітні ситуації розглядають як сукупність змінних, які потрібно контролювати, маніпулювати і зрозуміти, спираючись на задану методіку. Цілі дослідження передбачають детальний опис середовища дослідження, чітке формулювання дослідницького процесу й узагальнення інших складників навчання.

Серйозні випробування логічного емпіризму на стійкість зумовили фундаментальну переоцінку теорії та методології досліджень, які суперечили позитивістській традиції досліджень, а також метафізичним та методологічним припущенням дослідників у галузі спеціальної освіти. Критики зробили виклик теоретичним і прагматичним основам позитивістсько-емпіричних принципів – зокрема, тому, що факт може бути відокремлений від значення. Ті, хто займався дослідженнями у сфері спеціальної освіти, все більше розглядали різні теоретичні підходи і переймали інструменти якісно-тлумачних досліджень.

Звичайно, існують деякі спільні риси, що об'єднують широку палітру кількісної методології. Найважливішим серед них є переконання, що знання формується за допомогою контекстуальних умов і смислів; тобто науково-дослідна діяльність неминуче залежить від соціальних, політичних та економічних умов: поведінка не може бути достовірно вивчена поза межами свого природного контексту.

Цілковито інший напрямок досліджень пропонує концепція постмодернізму, яка заперечує можливість поширення універсальних знань у будь-якій сфері [8]. Один з основних принципів концепції постмодернізму підтверджує, що основні соціальні цінності не повинні піддаватися дослідженням, щоб визначити їх ефективність чи

популярність. Швидше за все, вони повинні бути оцінені відповідно до того, що є правильним, справедливим і бажаним. Беручи до уваги центральне твердження постмодернізму, що наявні інші способи пізнання, випливає, що прихильники цієї концепції вважають, що істина може бути визначена за допомогою інших засобів, аніж логічне, раціональне дослідження. «Наукову мету пошуку та опису правди поступово замінили на моральні й політичні цілі в підтримку свободи людини і спільноти» [9, с. 120].

Ідеологічні теорії постмодернізму, які пов'язані із галуззю спеціальної освіти, переважно зосереджені на цінностях. Основні поняття цих теорій базуються на демократичних засадах, наслідках соціальної філософії про індивідуальні цивільні права і виражені термінами рівних можливостей і перебувають у тісному взаємозв'язку із загальними, але дуже специфічними, уявленнями про соціальну справедливість. Соціальна справедливість у цьому значенні передбачає рівність прав – політичних, юридичних, – рівність перед законом, рівність економічних прав, рівність прав на свободу й самовираження. У сучасному світі соціальна справедливість є метою й основою розвитку соціальної держави, а отже, ціннісною основою суспільства, орієнтованого на добробут усіх його членів.

Науковці – прихильники концепції постмодернізму – стверджують, що спеціальна освіта, в такому вигляді як вона зазвичай практикується, не створює достатньої бази для навчання осіб з особливими потребами. Постмодернізм описує точку зору, яка визнає й підтримує позицію, що людство краще охарактеризувати як відображення низки відмінностей і варіацій, а не бінарних підрозділів. Суть концепції полягає у розташуванні людей уздовж континууму відмінностей, без поділу їх на людей з типовим розвитком чи особливими потребами, а навпаки сприймати їх такими, які мають різні можливості. Також важливо зазначити, що особливі потреби є соціально обумовленими: цей стан визначається не як фізична особливість людини, а як відхилення від соціальних норм, або як взаємодія відмінностей із суспільством.

Своє чергою науковці Дж. Глідмен, Дж. Леві, Г. Олбрехт, В. Рот та В. Фінкельштейн (J. Gliedman, J. Levy, G. Albrecht, W. Roth, V. Finkelstein) розглядали особливі потреби не як невід'ємну та фіксовану особливість людини, а крізь призму оточуючого соціального, правового, політичного та економічного клімату, який проявляється в проблемних переконаннях, шаблонах і правилах нормативної системи. Інший підхід до розуміння особливих потреб розглядає цю проблему як відхилення в шкільній культурі. Дитина з особливими потребами має труднощі, які потребують до неї уваги, тому що інституційна культура визначає, що ця дитина є за межами нормативної системи.

Практично немає сумнівів, що, в той час як інклюзивна реформа у галузі спеціальної освіти прискорилася у 1980 рр., постмодернізм став потужною фракцією в постійному діалозі реформи, який розширив теоретичний дискурс та надав натхнення ключовим філософським змінам. Саме інклюзивна філософія та парадигми досліджень взаємодоповнювали один одного. Дослідники Дж. Кауфман, А. Кевел, М. Мостерт, С. Форнесс (J. Kauffman, A. Kavale, M. Mostert, S. Forness) були схильними розглядати особливі потреби в першу чергу як відмову суспільства приймати індивідуальні відмінності і стверджували, що інклюзія та реструктуризація шкіл допоможуть подолати обмеження будь-якої форми порушень розвитку.

Початок XXI століття у світі характеризується тенденціями до зміни світогляду та гармонізації стосунків з навколишнім середовищем, що призводить до трансформації традиційної соціально-політичної точки зору на особливі потреби. На відміну від прихильників концепції постмодернізму, науковці М. Вінзер, Дж. Еліс, Л. Кроніс,

К. Мазурек, (M. Winzer, J. Ellis, L. Cronis, K. Mazurek) стверджували, що зміна соціального членства у групі не дозволить усунути реальні проблеми, з якими стикаються учні з особливими потребами. Також інші дослідники розглядали концепцію постмодернізму в інклюзивному навчанні як спробу «підірвати епістемічний авторитет науки про особливі потреби, а також стабілізувати «шляхи пізнання» несумісні з нею» [7, с. 185]. Вони вважали позицію постмодернізму на емпіричні дані «настільки явно відірваною від реальності», що її «просто не можна розглядати як серйозну критику» [4, с. 211].

Освіта епохи постмодернізму, на думку дослідників (А. Кевел, Г. Сассо, С. Форнесс (A. Kavale, G. Sasso, S. Forness)), повинна орієнтуватися не на універсалізацію особи, як це було донедавна, а на розвиток її індивідуальності, самотності, різноманітності, неповторності. Ці науковці стверджували, що прогрес у галузі інклюзивної освіти залежить від науково-обґрунтованих досліджень, які мають відповідати канонам науки. Ініціативи в межах інклюзивної реформи вимагали емпіричного аналізу, заснованого на знаннях, отриманих у результаті досліджень, і не покладатись на необґрунтовані переконання чи почуття [4; 7].

Отже, згідно із здійсненим аналізом, вважаємо, що різноманітність підходів до розуміння інклюзивної освіти, а також визначення її ролі та значення зумовлена передусім трактуванням її взаємозв'язків зі спеціальною освітою та складними соціополітичними чинниками всередині суспільства, що зумовлює вибір того чи того підходу до його вивчення.

Оскільки інклюзивна освіта входить у нове тисячоліття, ця галузь науки повинна чітко протистояти безлічі нерозв'язаних і нових проблем. Аналіз фахової американської літератури, зокрема праць П. Вайтекера, К. Гартнера, Д. Ліпскі, Т. Скртіка та А. Сокела (P. Whitaker, K. Gartner, D. Lipsky, T. Skrtic, A. Socal) надав змогу виокремити такі освітні проблеми: забезпечення ефективного підготовки вчителя інклюзивної школи; залучення фахівців спеціальної освіти; практики досліджень; розв'язання проблеми відсутності зв'язку між дослідженнями та практикою; робота над категоріальною та термінологічною базою; пошук способів розміщення учнів з особливими потребами; задоволення потреб у чіткому визначенні та оцінці освітніх процесів; управління навчальними та допоміжними технологіями; вдосконалення перехідних програм для учнів з особливими потребами; надання доступу учням з особливими потребами до загальної навчальної програми; контроль та оцінка академічних досягнень учнів; розуміння глобалізації та філософії інклюзії.

Цілі, процеси і результати запровадження інклюзивної освітньої практики протягом певного часу не сприймалися багатьма фахівцями, батьками та чиновниками як емпіричні або наукові проблеми. Простір для інклюзивної реформи був підготовленим ще до того, як з'явилось знання про її реальне функціонування. Очевидно, що політику і рішення щодо того, чи діти та молодь з особливими потребами мають здобути освіту в загальних умовах, доцільніше враховувати на основі досліджень та даних, що повторювалися із плином часу. Інклюзія не виникає з чітко визначених, статичних даних, загальноприйнятих у цій галузі. Одна із визначальних і тривалих характеристик інклюзивної реформи полягає в її постійній мінливості. Жодна парадигма дослідження не може визначити всі питання, які необхідно задати, як і жодна точка зору не може забезпечити методики, за якими можна відповісти на всі питання. Цілі дослідження і власне дані будуть визначати використання тієї чи тієї техніки.

Підсумовуючи, зазначимо, що лише гуманістичні та демократичні принципи освіти

дозволять створити умови для повноцінного і вільного розвитку кожної особистості. Тому філософсько-освітні концепції інклюзії відповідають духу сучасної освітньої галузі й педагогічної науки. Саме вони надають змогу з'ясувати відповідь на питання про те, якою повинна бути людина XXI ст., щоб гідно впоратися із викликами часу.

### Література

**1. Сварник М.** Проблеми дітей з особливими потребами в контексті освітньої реформи у м. Львові / М. Сварник // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб.; за ред. Н.Софій, І.Єрмаков [та ін.]. – К. : Контекст, 2000. С. 22–28. **2. Равчина Т.** Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти / Т. Равчина // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Вип. 25. Частина 3. – 2009. – С. 11–22. **3. Christensen C.** Disabled, handicapped or disordered: «What's in a name?» / C. Christensen. – In C. Christensen, F. Rizvi (Eds.), Disability and the dilemmas of education and justice. – Buckingham, England: Open University Press, 1996. – P. 63–77. **4. Kavale A.** History, rhetoric and reality: analysis of the inclusion debate [Electronic resource] / A. Kavale, S. Forness // Remedial and Special Education. – 2000. – Vol. 21(5). – P. 279–296. – Available from: <http://www.info.asu.edu>. **5. Kliewer C.** Disability, eugenics and the current ideology of segregation: A modern moral tale / C. Kliewer, S. Drake // Disability and Society. – 1998. – Vol. 13 (1). – P. 95 – 111. **6. Lipsky D. K.,** Inclusion: A Service, Not a Place: a Whole School Approach / D. K. Lipsky, A. Gartner. – Port Chester, NY: National Professional Resources, Inc, 2001. – 230 p. **7. Sasso G. M.** (2001). The retreat from knowledge and inquiry in special education / G. M. Sasso // Journal of Special Education. – 2001. – Vol. 34. – P. 178–193. **8. Skrtic T. M.** Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity / T. M. Skrtic. – New York: Teachers College Press, 1995. – 363 p. **9. Sokal A.** Fasionable Nonsense: Postmodern Intellectuals' Abuse of Science / A. Sokal, J. Bricmont. – New York: Picador USA, 1998. – 234 p. **10. Whitaker P.** Managing change in schools / P. Whitaker. – Buckingham: Open University Press, 1993. – 389 p.

УДК 378.011.3–051(043.3)–047.38

*Олена Кашинська*

## ОГЛЯД ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА

Кашинська О. Є. Огляд дисертаційних досліджень з проблем професійної підготовки фахівців готельного господарства.

У статті здійснено огляд наукових робіт, присвячених проблемам професійної підготовки фахівців для готельного господарства. Аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних науковців здійснено задля визначення основних напрямків досліджень; вивчення основних проблем, які виникають у процесі підготовки фахівців для готельного господарства, та ступеня їх розв'язання; встановлення недостатньо досліджених аспектів професійної освіти.

*Ключові слова:* дисертаційна робота, професійна підготовка, туризм, сфера гостинності, готельне господарство, фахівець готельного господарства

Кашинская Е. Е. Обзор диссертационных исследований по проблемам профессиональной подготовки специалистов гостиничного хозяйства.

В статье осуществлен обзор научных работ, посвященных проблемам профессиональной подготовки специалистов для гостиничного хозяйства. Анализ научных разработок отечественных и зарубежных ученых осуществлен с целью