

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

УДК 159.922

ТИЩЕНКО Л.В.

кандидат психологічних наук, викладач
кафедри педагогіки та психології
Маріупольського державного університету,
м. Маріуполь

Статтю присвячено визначенню умов ефективності інклюзивної освіти студентів з обмеженими функціональними можливостями. Проаналізовано теоретико-методологічні засади організації та здійснення спеціалізованого навчання осіб з вадами розвитку. Розглянуто базові чинники виникнення психологічних та особистісних проблем молоді з обмеженими функціональними можливостями в процесі побудови ними власних життєвих перспектив. Показано можливості психологічного супроводу студентів даної категорії, орієнтованого на особистісний розвиток, формування навчально-професійної орієнтації та побудову життєвих перспектив.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, спеціалізоване навчання, соціалізація, соціальна інтеграція, вади розвитку, обмеження функціональних можливостей.*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Статья посвящена определению условий эффективности инклюзивного образования студентов с ограниченными функциональными возможностями. Проанализированы теоретико-методологические основы организации и осуществления специализированного обучения лиц с нарушениями развития. Рассмотрены базовые факторы возникновения психологических или личностных проблем молодых людей с ограниченными функциональными возможностями в процессе построения ими собственных жизненных перспектив. Показано возможности психологического сопровождения студентов данной категории, ориентированного на личностное развитие, формирование учебно-профессиональной ориентации и построение жизненных перспектив.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, специализированное обучение, социализация, социальная интеграция, нарушения развития, ограниченные функциональные возможности.*

Ефективна соціалізація виступає необхідною умовою визначення загальної спрямованості особистості та її життєвої позиції, формування уявлень щодо цілей власного існування та шляхів їх досягнення. В ситуації обмеженості функціональних можливостей процес соціалізації виступає не лише засобом засвоєння певної системи знань, соціальних норм, цінностей та оволодіння навичками соціальної взаємодії, але й чинником соціальної інтеграції та механізмом створення рівних можливостей.

У загально-психологічному визначенні соціальна інтеграція розглядається як саморозвиток особистості в процесі її взаємодії з різноманітними соціальними групами, інституціями та організаціями. Успішність соціальної інтеграції залежить від активності самого індивіда, а результатом цього процесу є стійка життєва позиція особистості.

Процес соціальної інтеграції індивіда з обмеженими функціональними можливостями здійснюється під впливом багатьох умов, як соціально контрольованих та організованих, так і стихійних. Необхідною умовою успішної інтеграції представників цієї категорії виступає культурна та суспільна самоактуалізація, а також активність, спрямована на соціальне вдосконалення. Результатом ефективної інтеграції індивіда з обмеженими функціональними можливостями виступає факт його функціонування в якості активного суб'єкту суспільних відносин.

Зміст сучасних вітчизняних законодавчих актів щодо соціальної підтримки, допомоги та супроводу людей з обмеженими можливостями наближається до загальноприйнятих в світі принципів вшанування людської гідності. В західних країнах ці принципи втілюються у створенні системи координації послуг на основі екологічного та системного підходів, що дозволяє вмістити проблему людини з обмеженими можливостями в контекст оточення та тих послуг, які має в своєму розпорядженні суспільство, в тому числі, право на поліпшення якості життя, на розширення сфер реалізації психічної і фізичної активності, на реалізацію права на навчання.

Історично, парадигма спеціального навчання осіб з обмеженими функціональними можливостями та вадами розвитку базується на фундаментальних дослідженнях Л.С.Виготського. Теоретичні положення його концепції щодо компенсаторних можливостей людського організму, складної структури дефекту, динамічної взаємодії біологічного та соціального в структурі особистості, зон актуального та найближчого розвитку визначили розвиток вітчизняної спеціальної педагогіки [1]. Для осіб з обмеженими можливостями, навчання яких у відповідності з державними освітніми стандартами неможливе в силу особливостей їх фізичних або психічних недоліків, встановлені спеціальні державні освітні стандарти. В Україні існує широко розгорнута мережа спеціальних освітніх закладів для осіб: з порушеннями слуху, зору, функцій опорно-рухового апарату, психіки; із складними порушеннями, в тому числі із сліпоглухотою; з розладами емоційно-вольової сфери та поведінки; з порушеннями мовлення. Однак подібна сегрегаційна система освіти призводить практично до повної ізоляції інвалідів та їх соціальної відчуженості.

Тому, останнім часом, в системі освіти багатьох країн світу, зокрема в Україні, провідні позиції в навчанні осіб з проблемами

розвитку займає інтегрована форма освіти. Обґрунтування ідеї інтегрованого навчання належить саме Л.С.Виготському, який наголошує на необхідності створення такої системи навчання, яка органічно поєднує спеціалізоване навчання з навчанням дітей, що не мають вад розвитку. Вітчизняна спеціалізована школа, за визначенням Л.С.Виготського, має суттєвий недолік – вона замикає свого вихованця (сліпу, глуху або розумово відсталу дитину) у вузьке коло шкільного колективу, створює замкнутий світ, в якому все пристосовано до дефекту дитини та фіксує його увагу на власному недоліку. Така форма організації навчання замість того, щоб виводити дитину з ізоляції світу, зазвичай розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізоляції та посилюють сепаратизм. Тому, на думку Л.С.Виготського, завданням виховання дитини з порушеннями розвитку виступає її інтеграція в соціальне життя та створення компенсації її недоліку. Причому, компенсація – не в біологічному, а в соціальному аспекті, оскільки в роботі з дитиною з дефектами розвитку приходиться мати діло не стільки з біологічними чинниками, скільки з їх соціальними наслідками. За ствердженням Л.С.Виготського, широка орієнтація на нормальних дітей повинна служити відправною точкою перегляду спеціальної освіти. Ідеї Л.С.Виготського втілені в практиці роботи шкіл Західної Європи, США та у вітчизняній педагогіці.

В багатьох країнах існують різноманітні моделі інтегрованого навчання дітей з особливими потребами та інвалідів. Аналіз історії розвитку понад 30-річного зарубіжного досвіду дозволяє виокремити наступні умови, за яких інтеграція освіти буде успішною: демократичний суспільний устрій з гарантованим дотриманням прав особистості, фінансове забезпечення, створення адекватного асортименту корекційно-освітніх послуг та спеціалізованих умов життєдіяльності для дітей з проблемами розвитку в структурі масових шкіл, ненасильницький характер протікання інтегративних процесів, можливість вибору альтернативи при наявності гарантованого переліку освітніх та корекційних послуг, що надаються системою освіти особам з проблемами розвитку [3]. Напрямами подібної роботи повинно стати використання різноманітних варіантів інтеграції в навчальному процесі, діагностика розвитку дітей та підбір відповідного індивідуального маршруту навчання і моделей супроводу учнів в процесі інтеграції, реалізація варіативних освітніх програм в інтегрованому навчанні, розробка інноваційних учбових та корекційних програм інтегрованого навчання. Ефективність інтегрованого навчання, за визначенням Н.М.Назарова, багато в чому залежить від якісно організованого психолого-педагогічного супроводу учнів як з боку спеціалізованої, так і масової школи [2].

Розвиток системи інтегрованого навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями в Україні пов'язаний з ініціативою Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» які з метою втілення інноваційної діяльності в освітніх закладах започаткували проведення Всеукраїнського науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах». Вперше в Україні на науковому ґрунті організовано навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих умовах. Учасниками експерименту стали 16 областей України, в яких експериментальна робота здійснювалася за напрямком: підготовка та перепідготовка педагогів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітніх закладів; формування суспільної думки щодо необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти і деінституалізації дітей з особливими потребами; підготовка та видання навчально-методичної літератури для роботи в умовах загальноосвітніх закладів з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку; здійснення дослідження з метою визначення найбільш ефективних форм навчання дітей цієї категорії та їх однолітків; розробка та впровадження нормативно-законодавчих документів, спрямованих на інтеграцію дітей з особливими потребами в активне суспільне життя. Науково-теоретичним обґрунтуванням впровадження інтегрованого навчання в Україні стали: «Концепція реабілітації дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними можливостями», «Проект Державного стандарту загальної освіти», «Концепція Державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами».

На сьогодні однією з найважливіших проблем освіти виступає розвиток нових підходів щодо навчання осіб з особливими потребами. Одним з них є впровадження найбільш прогресивної її форми – інклюзивної моделі, яка забезпечує можливість отримання якісної освіти багатьма дітьми. Інклюзивна освіта має ресурси, спрямовані на стимуляцію рівноправ'я учасників навчального процесу та залучення їх до всіх аспектів життя колективу. В основі практики організації інклюзивного навчання полягає ідея прийняття індивідуальності кожного окремого учня, тобто, така форма організації навчання, яка задовольняє особливі потреби кожної дитини.

Провідними принципами функціонування інклюзивної моделі виступають наступні ствердження: цінність людини не залежить від її здібностей та досягнень; кожна людина здатна відчувати та мислити; кожна людина має право на спілкування та на те, щоб бути почутою; усі люди мають потребу в інших, в підтримці та дружбі однолітків; повноцінна освіта може здійснюватися лише у контексті

реальних взаємовідносин; різноманіття посилює усі сторони життя людини. Як показує досвід зарубіжних країн, створення доступних для всіх закладів освіти, а також спільне навчання (інклюзивна форма освіти) сприяють соціальній адаптації молоді з обмеженими функціональними можливостями, підтримці їх самостійності та незалежності, і головне – змінюють суспільну думку щодо інвалідів, формують відношення до них як до повноцінних членів суспільства, допомагають оточуючим ставати більш толерантними та поважними до представників цієї категорії. 10 червня 1994 року на «Всесвітній Конференції з питань освіти осіб з особливими потребами: доступність та якість» в Іспанії прийнято Декларацію «Щодо принципів, політики та практичної діяльності у сфері освіти осіб з особливими потребами». Цей документ призиває держави діяти у напрямку створення «шкіл для всіх» – закладів, які поєднують усіх, враховують індивідуальні розбіжності дітей, сприяють процесу навчання та відповідають індивідуальним потребам. Другий розділ Декларації наголошує: «Кожна дитина має право на освіту та повинна мати можливість отримувати та підтримувати належний рівень знань», «...особи, що мають особливі потреби в галузі освіти, повинні мати доступ до навчання в звичайних школах, які призначені створити умови на основі педагогічних методів, орієнтованих на дітей з метою задоволення цих потреб. Звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією виступають найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними настроями, створюють сприятливу атмосферу у суспільстві, забезпечують освіту для всіх. Крім того, подібні школи забезпечують ефективність системи освіти в цілому».

Однією з провідних організацій, яка підтримує розвиток інклюзивної моделі освіти в Україні є Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». У 2003-2005 роках в партнерстві з Міжнародною Асоціацією «Step by step» (Нідерланди) та організацією «Кожній дитині» фондом реалізовано проект «Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів». Метою проекту є створення та розвиток двох модельних центрів інклюзивної освіти з подальшим розповсюдженням найкращих практик та створенням на їх базі ресурсно-тренінгових центрів. Однією із складових цього проекту виступає дослідження впливу інклюзивної моделі освіти на всіх учасників освітнього процесу: дітей з особливими освітніми потребами, їх однолітків, вихователів, вчителів та інших спеціалістів. Отримані результати дослідження представляють вагомі докази переваг навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього закладу для всіх учасників освітнього процесу. Аналіз результатів спостереження за динамікою розвитку дітей з особливими потребами показав наявність певної динаміки: виріс інтерес до навчальної

діяльності, розвинулися мовні навички, підвищилася пізнавальна активність, покращилися показники фізичного розвитку кожної дитини. Отримані результати стали основою для подальшого розвитку інклюзивних освітніх практик в Україні, започаткування необхідних змін в системі підготовки педагогів, формування суспільної думки та демократизації суспільства.

Інвалідність як соціальний феномен кожної держави потребує планування та розробки заходів щодо реабілітації осіб з обмеженими можливостями, а також міжнародної координації. Так, період з 1983 по 1992 роки був названий ООН Інтернаціональною Декадою Інвалідів. «Стандартні правила врівноваження можливостей інвалідів», прийняті у 1993 році Генеральною асамблеєю ООН, стали базовими у сфері прав інвалідів в країнах – членах ООН. Згідно Саламанкської декларації щодо освіти осіб з особливими потребами, прийнятої Всесвітньою конференцією з освіти представників цієї категорії (Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р.), навчання у ВНЗ є складовою процесу соціальної інтеграції категорії молоді з обмеженими функціональними можливостями.

Існуюча в Україні нормативно-законодавча база щодо категорії осіб з обмеженими можливостями, включає наступні документи: Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (2001 р.), який визначає основи соціальної захищеності інвалідів в Україні та гарантує їм рівні, поряд з іншими громадянами, можливості для участі в економічній, політичній та соціальній сферах життя суспільства, створення необхідних умов для повноцінного життя відповідно до індивідуальних здібностей та інтересів; Постанова Кабінету Міністрів України «Про стан державної молодіжної політики» (1999 р.), Концепція спеціальної освіти осіб з фізичними вадами в Україні на найближчі роки та перспективу (1996 р.). Закон України «Про реабілітацію інвалідів», прийнятий у 2005 році, став базовим законом, в якому зазначена мета державної політики щодо відношення до інвалідів, а також визначені основні заходи зі створення різноманітних умов усунення або компенсації обмежень життєдіяльності інвалідів.

Визнання нашою державою Конвенції ООН про права дитини посилює увагу суспільства до проблем дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку, створення найсприятливіших умов для їхньої соціальної адаптації, залучення у систему суспільних відносин. В Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) наголошується на необхідності вдосконалення освіти дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку в системі закладів суспільного виховання та освіти, забезпечення повноцінної життєдіяльності та соціальної адаптації, розвитку в них адаптаційних можливостей.

За даними Всесвітньої Організації охорони здоров'я близько трьох відсотків студентів вищих навчальних закладів – інваліди і ця цифра має тенденцію до збільшення. Тому, однією з найважливіших задач оточуючих виступає надання допомоги студентам з обмеженими функціональними можливостями в ефективній інтеграції в соціальному просторі шляхом створення адекватного середовища, а також здійснення кваліфікованого соціально-психологічного супроводу. Сам процес навчання у вищому навчальному закладі передбачає залучення студентів в систему суспільних відносин та засвоєння ними соціальних цінностей суспільства. Активна взаємодія з різними соціальними утвореннями, а також сама специфіка навчання у ВНЗ сприяють формуванню у студентства активної життєвої позиції, зміцненню його зв'язків з іншими соціальними групами суспільства. На студентський вік припадає процес активного формування соціальної зрілості. Найбільш яскравими рисами цього процесу є завершення освіти, трудова активність, суспільна робота, відповідальність перед законом, можливість створити родину та виховувати дітей. Соціальна зрілість передбачає здатність кожної молоді людини оволодіти необхідною для суспільства сукупністю соціальних ролей.

Вступ до ВНЗ пов'язаний для молоді людини зі зміною соціального середовища, що викликає необхідність перебудови суспільних відносин особистості. З перших днів свого навчання молоді люди включені в нове динамічне та інтелектуально вимогливе середовище. Саме з цих перших кроків починають формуватися нові стосунки та ставлення до майбутньої професійної діяльності, до фахового оточення та його цінностей. В цей час також продовжується активний процес особистої самоідентифікації, самовизначення, формування соціальної ідентичності, пошук свого місця в ролевих розподілах, конвенціонального узгодження в соціально-психологічних структурах студентських груп. Ці перші кроки є дуже важливими, вони зумовлюють складний перебіг подій в особистісному студентському житті молоді людини, як майбутнього фахівця та як громадянина з відповідним життєвим ролевим репертуаром обов'язків та прав. За даними дослідження В.П.Казміренка, близько сорока відсотків студентів на особистісному та професійному рівні почуваються невпевнено не тільки під час навчання, але й після його завершення. Це обумовлено як проблемами самоідентифікації молоді людини, так і важкою прогнозованістю широкою палітри стосунків, взаємовідносин, що формуються під впливом сучасного суспільства [4].

Серед найбільш значущих обмежень, які переживають люди з функціональними порушеннями, можна назвати наступні: по-перше, обмеження соціальних контактів та виникнення довготривалої ситуації соціальної депривації, що призводить до недостатнього

рівня розвитку у особистості соціальних здібностей та компетенцій, а також знижує адаптивні можливості індивіду. При переході від дитячого до юнацького віку всі особи з функціональними порушеннями відчують значні ускладнення при взаємодії як із соціо-предметним середовищем, так і з соціальними оточенням. Це виявляється у неспроможності повноцінно інтегруватися у суспільстві та викликає відчуття власної неповноцінності та дезадаптованості. По-друге, обмеження у роботі з інформацією та пізнанні навколишнього світу. Люди з даними типами порушень, як правило, є повноцінними у розумовому та психічному відношенні, але недостатня кількість інформації призводить до зниження окремих пізнавальних функцій. Навчання у ВНЗ потребує не тільки значних інтелектуальних зусиль, але й роботи з великими обсягами інформації. Для цих категорій людей притаманне постійне відчуття дефіциту інформації та власної недостатньої спроможності щодо орієнтації у ситуаціях. По-третє, обмеження у можливостях оволодіння предметно-практичними діями. До останнього часу вважалось, що це обмеження є одним з провідних чинників, який визначає взагалі можливість отримання вищої освіти та досягнення високих рівнів кваліфікації. Люди з даними типами обмежень відчують власну залежність від інших людей при необхідності виконання навіть достатньо простих та необхідних предметно-практичних дій. З цього приводу у особистості формується внутрішньо-суперечна система потреб. З одного боку, це потреба у підтримці з боку оточуючих людей, з іншого боку, це потреба у максимальній самостійності та функціональній незалежності. Четверте, обмеження у особистісній самореалізації та розвитку творчих здібностей. Потреба в самоактуалізації та самореалізації особистості є однією з найбільш значущих, але люди з даними типами функціональних обмежень стикаються з труднощами їх задоволення. Навчання у ВНЗ відкриває значні можливості в реалізації творчого потенціалу особистості та надбанні професійного фаху, що дозволяє знаходити шляхи необмеженого професійного зростання та самореалізації особистості.

Таким чином, для людей з функціональними обмеженнями притаманна наявність низки специфічних потреб, задоволення яких передбачає необхідність соціальної допомоги та соціально-психологічного супроводу. Серед найбільш значущих є наступні потреби: потреба в організації предметного середовища, яке відповідає їх функціональним можливостям; потреба в залученні у суспільні процеси та групові відносини; потреба в комунікації та спілкуванні; потреба в доступності інформації; потреба в творчій діяльності та професійній самореалізації. Констатування наявності проблем самовизначення та самоактуалізації молодих людей з обмеженими функціональними можливостями, неузгодженості ре-

альних особистісних уявлень з реаліями життя, зміни у структурі ціннісних орієнтацій в ході ефективної або неефективної інтеграції у суспільстві представників цієї категорії обумовили здійснення нами дисертаційного дослідження, спрямованого на визначення психологічних особливостей життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями. З метою визначення особливостей включення учбово-професійної діяльності студентів з обмеженими функціональними можливостями в загальну психологічну структуру життєвих перспектив та розробки моделі психологічної роботи із сприяння у подоланні особистісних проблем нами проведено дослідження на базі Маріупольського державного університету, Приазовського державного технічного університету та Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського[5].

Аналіз отриманих результатів показав, що недостатній рівень сформованості психологічної структури учбово-професійної діяльності студентів з обмеженими функціональними можливостями, низький рівень їх комунікативної компетентності та значні недоліки у загальній соціальній адаптованості стають провідними чинниками при виникненні психологічних та особистісних проблем у процесі побудови ними власних життєвих перспектив.

З урахуванням отриманих даних нами розроблено та експериментально апробовано структурно-функціональну модель психологічної роботи із студентами з обмеженими функціональними можливостями, що сприяє позитивній побудові ними власних життєвих перспектив[6]. Теоретичне та експериментальне вивчення проблеми дозволяє стверджувати, що вищий навчальний заклад у відношенні до категорії студентів з ОФМ має сприяти формуванню в них адекватних уявлень щодо власних можливостей, створювати умови для пошуку шляхів максимальної реалізації цих можливостей, сприяти розвитку психологічних ресурсів та здібностей, що стане основою формування смисложиттєвих орієнтацій, професійної самоідентифікації та успішній соціальній інтеграції. Проте, таке сприяння не відбувається автоматично, а потребує цілеспрямованої психологічної та соціальної роботи з підтримки та розвитку студентів з ОФМ, тому розроблена нами модель психологічної роботи з цією категорією студентів включає три основні напрямки: психологічну допомогу, психологічний супровід та підтримку представників цієї категорії, а також інформаційно-методичну роботу з їх соціальним оточенням.

Експериментально встановлено, що здійснення комплексної психологічної роботи сприяє подоланню недоліків в особистісному розвитку молодих людей з ОФМ, які склалися на попередніх етапах онтогенезу, створенню умов для їх особистісного розвитку через реф-

лексивний аналіз аспектів власного Я та власних можливостей, формуванню навичок цілепокладання та проектування перспектив власного життя, а також усвідомленню та прийняттю відповідальності за власне життя, формуванню навчально-професійної орієнтації.

Література:

1. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей: Основы дефектологии [в 5 т.]. М.: Прогресс, 1983. – (собр. соч. в 6 т. / под ред. Власовой Т.А.). – С.34–49.
2. Мурза В.П. Психолого-фізична реабілітація / В.П. Мурза. – К.: Олімпійська література, 2000. – 422 с.
3. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания / Ю.М. Швалб. – К.: Стилос, 1997. – 240 с.
4. Ядов В.А. Саморегуляция и самопрогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов. – Л.: Наука, 1979. – 142 с.
5. Тищенко Л.В. Психологічні особливості життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л.В. Тищенко. – Київ, 2010. – 193 с.
6. Тищенко Л.В. Структурно-функціональна модель психологічного супроводу та підтримки студентів з обмеженими функціональними можливостями / Л.В. Тищенко. – Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка. – Т.І. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2010. – С. 421-424.

Sattadevoted to the determinationof conditionsof efficiencyinclusive educationof students withlimited functionality. Pronalizovanotheoretical andmethodological principles oforganization and implementationof special educationof persons withdisabilities.We considerthe basicfactors ofpsychological andpersonal problemsof young people withlimited functionalityin the processof buildingtheirownlifeprospects.The possibilities ofpsychological support forstudentsin this category, aimed at personal development, formation of training andvocational guidance andbuild alifeprospects.

Keywords: *inclusive education, specialized training, socialization, social integration, defects, limiting functionality.*