

Тім Лорман

СІМ СТОВПІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

ЯК ПЕРЕЙТИ ВІД ЗАПИТАННЯ «ЧОМУ?»

ДО ЗАПИТАННЯ «ЯК?»*

Редакційна примітка. Оскільки цю статтю написав один з редакторів Міжнародного журналу цілісної освіти, функції редактора замість автора виконували доктор Майкл Пітерсон (Michael Peterson), (професор Університету Уейна в штаті Мічиган і директор Консорціуму цілісної освіти) і БілліДжо Клозен (Billie Jo Clausen). Ця стаття пройшла процес такого самого ретельного перегляду та перевірки з боку колег, якого зазнають всі матеріали, що надходять до МЖЦО, і рішення про її публікацію було прийнято доктором Пітерсоном та пані Клоузен.

АНОТАЦІЯ

У статті йдеться про створення в навчальних закладах та органах освіти необхідних умов для зосередження уваги на широкому спектрі навчальних потреб, що існують у сучасних класах. Аби інклюзія була успішною, освітянам потрібно працювати над створенням освітнього клімату і сукупності практичних підходів, які охоплюють: позитивне ставлення до учнів; політику і лідерство, спрямовані на надання їм підтримки; навчальні процеси, що ґрунтуються на практичній діяльності, підтвердженій результатами досліджень; гнучку навчальну програму і педагогіку; залучення громади до виховного процесу; змістовну рефлексію, а також навчання і необхідні ресурси.

Вступ

Розмови про інклюзивну освіту поступово переходять від з'ясування її переваг до визначення способів успішного втілення цього підходу в життя (Forlin, Sharma & Loreman, 2006). Переваги інклюзивного підходу до навчання всіх учнів добре висвітлені в результатах науково-дослідницької роботи і в літературі. Стає дедалі більш очевидним, особливо в останні десять років, що цей підхід ефективний із соціального, академічного і навіть фінансового погляду як для шкільних систем, так і для всіх дітей, яких залучають до інклюзивної освіти (Bunch & Valeo, 1998); (Cole, Waldron, & Majd, 2004); (Manset & Semmel, 1997); (McGregor & Vogelsberg, 1998); (Sobsey, 2005). Якщо враховувати аспекти моралі, етики і соціальної справедливості, висвітлені в низці праць (Lindsay, 2004); (Loreman, Deppeler, & Harvey, 2005); (Slee & Cook, 1999); (Uditsky, 1993), то стає зрозуміло, що дедалі складніше обґрунтовувати сегрегаційні форми освіти на будь-якому рівні. Даних про очевидні переваги сегрегаційної освіти в науковій літературі немає і ніколи не було (Sobsey, 2005). Настав час визнати, що більшість учителів працює з дітьми з різноманітними потребами. Тому треба визначити, як надати їм найкращу підтримку, аби забезпечити всім цим дітям змістовну освіту. Матеріал статті має на меті підштовхнути до обговорення про те, які умови необхідні для забезпечення успішної інклюзії.

Інклюзивна освіта

Є чимало визначень інклюзивної освіти. Термін «інклюзивна освіта» інтерпретують по-різному, іноді маючи на увазі зовсім протилежне тому, що він має означати. Наприклад, ось висловлення канадської вчительки під час нещодавньої бесіди: «Я використовую інклюзивну освіту у своєму сегрегованому класі, тому що всі діти з різними проблемами працюють разом». Лорман і Депплер (Loreman and Deppeler,

2002) стверджують, що інклюзивна освіта практично за всіма параметрами нагадує освіту, яку можуть отримувати діти без порушень. Це означає відсутність сегрегованих класів і повну участь навчання у звичайному класі, в якому діти з порушеннями проводять значну частину свого часу і беруть участь в усьому, що відбувається в класі, навіть якщо ці заняття доводиться модифікувати. Згідно з Лорманом і Депплер, одна з цілей інклюзії полягає в тому, аби кожна школа була готова не лише прийняти, а й вітати дітей з порушеннями. Для цього, можливо знадобиться змінити не лише побудову і систему роботи шкіл, а й ставлення, переконання і цінності шкільних працівників. Це відповідає поглядам Удицького (Uditsky, 1993), який стверджує, що в інклюзивному класі учень з тяжким порушенням, незважаючи на ступінь або природу цього порушення, є членом колективу, якому раді і якого цінують. Цього учня навчає звичайний класний учитель (якому, в разі потреби, надається допомога); він навчається за звичайною навчальною програмою (з модифікаціями та адаптацією); знаходить друзів; робить свій внесок у навчання всього класу [а також]... бере участь в усіх сферах шкільного життя відповідно до своїх інтересів, рік за роком навчаючись поруч зі своїми однолітками, переходячи з дитячого садка аж до старших класів середньої школи (с. 79).

Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти

Сьогодні існує дуже багато літератури про те, як найкращим чином підтримувати інклюзивну освіту. Однак здебільшого розглядаються конкретні практичні підходи і методи роботи у класі (див. наприклад, Loreman, Deppeler & Harvey, 2005; Mastropieri & Scruggs, 2000). Цей напрям є важливим і заслуговує на увагу, проте літературу про створення важливих засадничих умов для підтримки цих практичних підходів ще потрібно вивчати й аналізувати. «Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти» — це спроба

* Друкується з дозволу автора та «Міжнародного журналу цілісної освіти».

надати певної структури існуючій літературі та результатам наукових досліджень у цій сфері, а також сприяти подальшому аналізу та обговоренню діяльності в цьому напрямі. Сім стовпів підтримки можна розглядати як місток до інклюзивного підходу і більш прагматичних практичних підходів і методів роботи в класі. Вони являють собою певний компроміс і напевно є основою, на якій можна будувати ефективну практичну роботу.

Використання аналогії зі стовпами викликає в людини уявлення про різні контекстуальні чинники, які разом працюють на підтримку великої ідеї. У цьому випадку такою великою ідеєю є ефективна інклюзивна освіта. Стовпи є взаємозалежними і окремо один від одного здатні надати лише незначну підтримку. Важливо розглядати всі аспекти створення базових умов для інклюзивної освіти, які одночасно є відокремленими один від одного і пов'язані один з одним (в їх сукупності є важливими для досягнення єдиної мети). Зрештою, стовпи є еластичними, і за відповідних умов забезпечують основу, яка є міцною і довготривалою.

Кожен із семи стовпів підтримки являє собою тему, яка наочно відображена в наукових дослідженнях і літературі. Це такі теми: розвиток позитивного ставлення: політика і лідерство, спрямовані на надання підтримки; процеси, що відбуваються у школах і класах, які ґрунтуються на підтвердженні результатами досліджень практичної діяльності; гнучкі навчальні програми і викладання; залучення громади; змістовна рефлексія, а також необхідне навчання та ресурси.

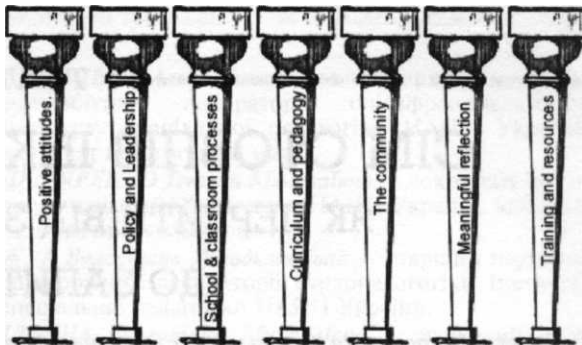


Рис. 1. Інклюзивна освіта: сім стовпів підтримки.

Перший стовп: розвиток позитивного ставлення.

Позитивне ставлення з боку освітян до інклюзивної освіти — головна передумова її забезпечення (Wilczenski, 1992; 1995). Позитивне ставлення сприяє втіленню практики, яка, за Гоббсом та Уестлінгом (Hobbs & Westling, 1998), фактично гарантує успіх інклюзії. Деякі дослідники виявили, що від ставлення залежить повсякденна практика роботи вчителів навчальних закладів, тобто багато рішень стосовно того, які методи викладання застосовувати або до яких видів діяльності залучати дітей, ґрунтуються на ставленні. Якщо вчителі хочуть залучити до якоїсь діяльності всіх учнів, вони зазвичай придумують такі вправи, які сприяють досягненню цієї мети (Forlin, 2003; 2004; Forliri, Jobling & Carroll, 2001; Subban and Sharma, 2006). Встановлено, що негативне

ставлення до інклюзивної освіти пов'язане з низькими очікуваннями досягнень дітей з порушеннями, що в свою чергу, негативно впливає на їх успішність (Forlin, Tait Carroll & Jobling, 1999; Wilczenski, 1993). Враховуючи це, важливо, аби керівництво шкіл здійснювало кроки, спрямовані на те, щоб вчителі в школі позитивно ставилися до дітей з порушеннями і до інклюзивної освіти. Досягти цього можна, якщо приймати на роботу нових учителів, які позитивно ставляться до інклюзії, а також надавати педагогам можливість мати позитивний практичний досвід роботи на засадах інклюзивної освіти. На всіх рівнях необхідно спрямовувати зусилля на те, аби довести, що інклюзивна освіта є ефективною стратегією, яка позитивно впливає на всіх дітей, а також доповнювати її іншими елементами, що розглядатимуться далі в цій статті. Крім того, якщо в більшості навчальних закладів регіону забезпечуватиметься високий рівень інклюзії, це позитивно впливатиме на ставлення до інклюзивної освіти в цілому (Moberg, Zumberg & Reinmaa, 1997; Sharma et al., 2006). Тому керівництво шкіл повинне сприяти розвитку всебічної «культури інклюзії».

Згідно з Мерфі (1996), якщо в учителя розвивається негативне ставлення до інклюзії, його надзвичайно важко змінити. Це свідчить про важливість відповідної підготовки у педагогічних навчальних закладах, яка забезпечувала б формування в учителів-початківців позитивного ставлення до інклюзивної освіти (Forlin et al., 2001; Loreman & Earle, in press; Murphy, 1996; Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006). Крім того, випускників педагогічних навчальних закладів необхідно заохочувати до продовження своєї освіти, не лише з погляду виконання професійних обов'язків, а й для того, щоб бути в курсі останніх подій у сфері забезпечення ефективної освіти для всіх. Результати досліджень, що їх проводили Шарма і Десай (Sharma & Desai, 2003), а також Шарма та ін. (Sharma et al., 2006), свідчать про існування кореляції між позитивним ставленням до інклюзивної освіти та вищим рівнем навчальної підготовки учителів і студентів педагогічних навчальних закладів. Позитивне ставлення до інклюзивної освіти необхідно формувати на всіх рівнях — від системи навчання студентів педагогічних навчальних закладів до підвищення кваліфікації досвідчених учителів-практиків. І якщо позитивне ставлення може істотно впливати на забезпечення успіху інклюзивної освіти, негативне ставлення, без всякого сумніву, приречене на невдачу.

Лорман визначив чотири сфери, в яких освітяни Північної Америки можуть негативно ставитись до дітей з порушеннями. Він стверджує, що в Канаді прийнято розглядати дітей з порушеннями як слабких, неспроможних, нездатних спілкуватися так, як інші діти. Лорман вважає, що позитивні погляди на дітей з порушеннями та їхнє місце в громаді, яких додержуються освітяни в провінції Редджо Емілія (Італія), є тією корисною лінзєю, через яку освітяни з негативними поглядами можуть розглядати різні способи досягнення позитивного ставлення до всіх без винятку дітей.

Другий стовп: політика і лідерство, спрямовані на надання підтримки

Сьогодні існує низка міжнародних угод і декларацій, спрямованих на підтримку інклюзивної освіти. Найвагомим з них є прийнятий у 1994 р. ЮНЕСКО документ, відомий як Саламанкська декларація. У ньому однозначно висловлюється підтримка інклюзивної освіти. Стверджується, що такі міжнародні документи, як Саламанкська декларація, привели до «... дуже помітних результатів на шляху до створення інклюзивних шкіл...» (Forlin, 2006, с. 265). І хоча дехто не погоджується з позитивним впливом Саламанкської декларації та інших аналогічних документів на процес просування до інклюзивної освіти, Влачу (Vlachou, 2004) застерігає: «...декларації можуть створювати умови для реалізації політики на практиці (тобто, законодавство), але вони їх не визначають» (с. 3). Слі та Кук (1999), а також Ліндсей (2004) стверджують, що національна політика і законодавство не повинні обмежувати доступ (що часто буває), а мають відповідати міжнародній політиці. Та всупереч тому, що національна політика стосовно інклюзії в разі відповідності міжнародним стандартам може бути корисною (Lindsay, 2004) є приклади, коли «добра» політика і законодавство щодо інклюзії не приводять до успішних результатів (Kerzner, Lipsky & Gardner, 1999; Thomas, 1999).

У тому разі, якщо національна політика і законодавство відповідають міжнародним стандартам, і це не приводить до позитивних результатів, то очевидно, причиною цього є розрив між політичними намірами і готовністю освітян країни йти до мети та додержувати відповідних вимог. Ключовим елементом у створенні інклюзивних шкіл є підтримка шкільних лідерів і лідерів освітньої системи (Andrews & Lupart, 2000; Bauer & Brown, 2001; Loreman, 2001; Loreman et al., 2005; Loreman & Raymond, 2005). Водночас навіть шкільним лідерам, які підтримують інклюзію, важко розвивати інклюзивну освіту в середовищі, яке позбавлене політики або законодавства, що підтримують цю освіту. Така політика виявляється корисною з точки зору підтримки, якщо рух до створення інклюзивного середовища у школі (або шкільному районі) піддається сумніву з боку освітніх лідерів (Kennedy & Fisher, 2001). Це означає існування симбіотичного зв'язку між шкільним лідерством з одного боку і політикою та правом — з другого.

Щоб сприяти застосуванню інклюзивного підходу усіма членами шкільної спільноти на рівні школи важливе значення має модель «спільного лідерства» (Bauer & Brown, 2001; Loreman & Deppeler, 2002). Згідно з цією моделлю шкільний адміністратор несе відповідальність за керівництво школою. Створення «команди лідерів» для керування і підтримки інклюзії в школі є корисним з погляду зменшення навантаження на адміністратора. Ще важливішим є сприяння поширенню переконання, що інклюзія — це справа, за яку вся школа несе спільну відповідальність. Існує ще низка кроків, що їх шкільний адміністратор може зробити для підтримки інклюзивної освіти. На думку Ендрюс і Лупарт (Andrews & Lupart, 2000), він здатний сприяти об'єднанню спеціальної та звичайної освіти наданням усьому колективу допомоги в переході до нових ролей і обміну досвідом. Крім того, шкільні адміністратори можуть створювати

мережу громадської підтримки в шкільній спільноті разом з іншими структурами (організаціями захисту прав та інтересів, іншими недержавними організаціями). Вони спроможні виховувати почуття поваги до індивідуальних відмінностей; сприяти в практичній освітній роботі проведенням консультацій, співпрацюючи та здійснюючи адаптацію; сприяти досягненню цілей інклюзивної освіти, а також розширювати повноваження вчителів, надаючи їм певний рівень автономії та визнаючи їх досягнення.

Лорман (2001) наводить приклад успішного впровадження інклюзії в середній школі, в якій директор всебічно підтримував інклюзивну освіту. Згідно зі звітами цієї школи, вона працювала в атмосфері турботи, доброти, взаємної поваги та підтримки. На запитання, яким чином сформувалася ця атмосфера і чому робота і навчання у школі проходять в цій атмосфері, директор зауважив: «Усе залежить від взаємостосунків. Ми не дозволяємо кричати на дітей і ми не терпимо, коли люди погано ставляться один до одного. Можливо, що в основі цього лежить якийсь почуття справедливості» (с. 144). Одним із чинників, що сприяють створенню в школі такої культури, директор назвав важливість командної роботи: «У роботі потрібно застосовувати підходи, що ґрунтуються на колективних зусиллях. Необхідно використовувати ... можливості навчання у групах, де враховується наявність різноманітних здібностей у будь-якому навчальному середовищі. Необхідно визнавати, що відмінності між людьми — це природна річ. Зрештою, деякі члени групи можуть робити ефективний внесок у якусь справу, бути лідерами і добре розуміти певні речі, тоді як інші люди цього зробити не можуть. Змініть вид діяльності, зробіть щось ще — і результат може бути зовсім іншим» (с. 144).

Іншими чинниками існування в школі позитивної атмосфери є добір дбайливих працівників, а також спільне позитивне лідерство. Однак, слід зауважити, що лише спільне лідерство не завжди здатне подолати усталену практику сегрегації. Спільне лідерство виявляється найбільш ефективним у разі створення культури інклюзії (такої, про яку вже йшлося). Якщо працівники школи та органів освіти не підтримуватимуть інклюзію, то простий розподіл лідерських функцій між цими людьми навряд чи виявиться здатним поширювати практику інклюзивної освіти.

Третій стовп: процеси, що відбуваються у школах і класах, які ґрунтуються на підтвердженій результатами досліджень практичній діяльності

Аби зробити інклюзію справді успішною уся школа має бути відданою цій справі, оскільки окремим освітянам дуже важко працювати ізольовано або, ще гірше, намагатися це робити в середовищі, яке не підтримує такого підходу і виступає на захист сегрегаційних форм навчання (Deppeler & Harvey, 2004; Jorgensen, 1998; Kennedy & Fisher, 2001). Школам потрібно пам'ятати навіщо вони існують, кого вони обслуговують. Якщо школи справді переконані, що вони існують заради того, аби задовольняти освітні, емоційні, соціальні та інші потреби дітей,

то зрозуміло, що їм потрібно бути готовими до змін та адаптації відповідно до потреб особистостей, а не навпаки. Аби школи працювали ефективно, вкрай важливо, щоб вони змінювалися та адаптувалися для задоволення різноманітних потреб усіх учнів (Jorgensen, 1998; Kennedy & Fisher, 2001; Loreman & Deppeler, 2002; Loreman et al., 2005).

На рівні школи потрібно враховувати низку організаційних чинників. Необхідно по-новому розподіляти навчальний час і навчальні приміщення (Jorgensen, 1998). Потреба в цьому є особливо гострою в 7—12 класах, де навчання організовано з окремих дисциплін протягом коротких, спеціально виділених проміжків часу. Можливо, що дітям не вдається навчатися найкращим чином на уроках з конкретних предметів тривалістю 50 хвилин. Крім того, необхідно вивчити практику переходу з одного навчального кабінету до іншого, а також взаємодію з різними педагогами. Як переосмислення розкладу занять, потрібно також розглянути потребу у виділенні часу для спільної роботи освітян з планування навчального процесу. Це може допомогти у створенні більш ефективного навчального досвіду, а також сприяти поліпшенню партнерських взаємовідносин між колегами. Кеннеді та Фішер (Kennedy & Fisher, 2001) пропонують створити для роботи з учнями конкретних років навчання (на рівні 7—12 класів) мультипредметні секції замість традиційних предметних секцій. Наприклад, замість об'єднання в одну групу всіх учителів англійської мови 7—12 класів. Кеннеді і Фішер пропонують об'єднати всіх учителів 8 класу в одну адміністративно-планову групу. Учителям потрібно поміркувати про свою нову роль — перехід від того, аби бути «вчителями гуманітарних наук» до того, аби стати «учителями дітей». Це розуміють багато вчителів початкових і середніх класів, і таке розуміння потрібно виховувати на вищих рівнях освітніх систем. Взагалі нову роль потрібно розглядати не лише учителям загальної освіти. Учителям спеціальної освіти і допоміжному персоналу також необхідно подумати над тим, яким чином можна застосовувати свої навички для того, аби поліпшити та збагатити освіту всіх дітей у системах, що прагнуть стати інклюзивними (Jorgensen, 1998).

З погляду організаційних чинників, дуже важливо поєднувати дітей в різнорідні групи, а деяким навчальним закладам можна навіть розглянути можливість створення груп у класах, до яких входили б діти різного віку і з різними здібностями (Elkins, 2005). Це могло б принести багато користі з точки зору наставництва, співчуття, соціальних навичок, навчальних успіхів. Проте різнорідність створює й низку проблем. Це може означати, що деяким дітям потрібно буде зосередити увагу на навчальному матеріалі, який їм не підходить. Наприклад, чи може бути зміст поглибленої навчальної програми з математики потрібним або корисним для дитини із затримкою психічного розвитку? У такому разі творче мислення, розумна модифікація та адаптація навчального матеріалу можуть допомогти у розв'язуванні багатьох

проблем, проте не всіх. У подібних випадках відсутність функціональних навичок (наприклад користування грішми) може стати дуже складною проблемою для дітей з різноманітними порушеннями та їхніх учителів. Навчальні програми у багатьох країнах світу піддаються критиці за їх невідповідність здібностям дітей у цілому, а відсутність функціональних навичок вважається реальною проблемою для всіх учнів (Goodman & Bond, 1993). Усім тим, хто працює в галузі освіти необхідно ретельно обмірковувати основні питання: навіщо ми маємо школи і чого потрібно навчити дітей, щоб підготувати їх до життя після школи.

Важливими організаційними чинниками є необхідність розподілу людських та інших ресурсів між класами (Andrews & Lupart, 2000; Bauer & Brown, 2001), а також потреба в постійному професійному розвитку (Loreman et al., 2005). Лорман, Депплер і Шарма (Loreman, Deppeler & Sharma, 2005) вважають, що школи підтримують інклюзивну освіту через «невидимі» моделі надання допомоги вчителям, а не учням. Згідно з цією моделлю саме вчитель втілює у життя більшість практичних інклюзивних підходів, працюючи в тісному контакті з командою терапевтів і консультантів, які зазвичай залишаються «поза сценою» в системі взаємовідносин, що ґрунтуються на наданні підтримки. Учителям потрібно працювати в диференційованих командах разом з асистентами учителів та іншим допоміжним персоналом (Pickett, Vasa & Steckelberg, 1993). Це означає, що вчителі та асистенти виконують різні ролі задля досягнення однієї мети. Учителі не повинні перекладати всю відповідальність за освіту дитини на асистента. Та й учителям не слід повністю брати на себе цю роль, і вони мають бути впевненими, що можуть покластися на допомогу асистентів, коли це буде потрібно і корисно. Це потребує з'ясування обов'язків між учителями і асистентами в той час, коли вони визначають свої ролі в середовищі, в якому працюють.

На рівні класу насамперед слід подбати про фізичні умови та безпеку (Elkins, 2005). Це може здаватися простим завданням, але дуже часто фізичними умовами нехтують на користь питань більш інтелектуальних. Варто зазначити, що нормальний доступ до класу освітлення і технічні засоби допомоги мають надзвичайно велике значення (Rinaldi, 2006). З фізичним оточенням пов'язаний навчальний клімат у класі. Діти добре реагують на регулярні заняття у класі, які є підтримуючими (і при цьому ще й гнучкими) (Loreman et al., 2005). Дуже важливо налагодити систему протоколів і ведення записів для реєстрації часу прийняття ліків та інших подібних процедур. Учителям також потрібно працювати з дітьми для того, аби сприяти встановленню між ними дружніх і позитивних стосунків. Ключовою вимогою є взаємна підтримка і повага між учнями, незалежно від того, як вони сприймають рівень статусу або здібностей один одного.

Четвертий стовп: гнучка навчальна програма і викладання

Шкільна навчальна програма в багатьох західних країнах значно ускладнює освітніам реалізацію їхніх спроб застосовувати інклюзивний підхід в освіті. У шкільних округах вважають, що сучасна навчальна програма є лінійною, позбавленою гнучкості, вилученою з контексту, занадто конкретною, централізованою і такою, що не враховує потреб груп меншин (Goodman & Bond, 1993). Така наказова навчальна програма призвела до значного поширення викладання, що орієнтоване на вчителя, коли педагогам доводиться долати значні труднощі, аби досягти «результативності» учнів, яких від них вимагають. Для інклюзії корисні методи навчання, які більш орієнтовані на дитину або навіть на взаємовідносини і навчання в невеликих групах, відомі як «навчання, позбавлене конкретного центру уваги» (Loreman; Rinaldi, 2006; Clough, 1988) закликає до реформування навчальної програми, яка має бути досить широкою, щоб задовольняти потреби учнів, які мають значний спектр порушень. Він розглядає спеціальну освіту як, головним чином, проблему, що пов'язана з навчальною програмою, і стверджує «...що лише через глибоке розуміння навчальної програми ми зможемо прорватися до розуміння індивідуальних проблем (с. 327)». Така точка зору привела до ідеї про «універсальну модель навчальної програми», яка, згідно з Бламїресом (Blamires, 1999), функціонує на основі трьох принципів: 1) має численні варіанти подання змісту; 2) пропонує численні варіанти способів контролю; 3) передбачає численні варіанти для залучення і мотивації.

Нині вчителів заохочують (чи від них вимагають) неформально модифікувати навчальну програму або робити це формально за допомогою індивідуального навчального плану (Alberta Learning, 2004). Попри те, що модифікація навчальної програми в інтересах учня з особливими потребами є загальноприйнятою практикою, проте дехто її критикує. Критики розглядають такий процес як спосіб виділити дітей з обмеженими можливостями, розглядаючи їх як «інших» та ізолюючи від решти дітей, щоб контролювати їх за рахунок спеціальних програм (Corbett, 1993; Danforth, 1997; Evans & Vincent, 1997). Дехто вважає, що учням з порушеннями пропонують занадто директивну навчальну програму, що дає їм мало можливостей керувати своїм навчанням і, внаслідок цього, викладання стає орієнтованим на вчителя (Goodman, 1993). Індивідуалізовані цілі часто спрямовуються на конкретні навички, а не на когнітивні аспекти навчання (Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; Goodman, 1993; Weisenfeld, 1987). Часто такі навички можна застосовувати лише в обмеженій кількості ситуацій. Є підстави стверджувати, що розвиток таких вузьких навичок є домінуючим центром уваги у навчальній програмі для дітей без особливих потреб (Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; Goodman & Bond, 1993; Loreman, 2001; Loreman et al., 2005). Важливо розглядати модифікацію та адаптацію навчальної програми не тільки як зміну рівня навичок, необхідних для опанування матеріалу. Насамперед потрібно розглянути можливості іншої адаптації (такої, як

використання техніки, додаткових людських або інших ресурсів). Стосовно окремих дітей (наприклад тих, хто має лише порушення зору або аналогічні порушення) модифікація рівня навичок, необхідних для засвоєння матеріалу, була б зовсім недоречною.

Викладання має надзвичайно важливе значення для навчання, особливо в інклюзивному середовищі. Навчальна програма — це те, чого необхідно навчити, а викладання — як треба вивчати матеріал. Учителям потрібно поміркувати над тим, як розподілити учнів на групи. Розподілу на групи на основі різних здібностей, слід уникати. Адже діти знатимуть, хто перебуває в «слабкій» групі, і це справлятиме негативний вплив на самооцінку дітей. Крім того, таку практику важко виправдати з погляду навчання. Діти отримують академічну і соціальну користь від перебування в різнорідних групах (Andrews & Lupart, 2000; Loreman et al., 2005). Так само вчителям необхідно гнучко підходити до планування розкладу занять. Якщо діти з радістю сприймають свій проект із суспільних наук, який не вдається закінчити до перерви, можливо, буде розумно продовжити проект після перерви і перенести запланований урок з математики на інший час. Очевидно, учителям початкової школи зробити це буде легше, аніж їхнім колегам, котрі працюють у старших класах. Це ще раз свідчить про необхідність реформування системи складання розкладу уроків на цьому рівні (Bauer & Brown, 2001; Loreman et al., 2005).

До важливих міркувань належить філософський підхід, що застосовується вчителем. Чи планується використання соціального конструктивістського підходу? На яке навчання спрямовуватиметься увага — індуктивне або дедуктивне? Чи використовуватиметься спільне викладання? Чи враховуватиметься множинний інтелект за Гарднером (Gardner, 1983). Чи надаватиметься особливе значення навичкам, методам і здібностям на протигагу запам'ятовуванню фактів? Результати проведеного Лорманом (2001) в Австралії опитування свідчать, що більшість учителів середньої школи віддають перевагу стилю викладання, що будується на поясненні матеріалу. Такий підхід до навчання учнів з особливими потребами вважається неефективним (Falvey, Givner & Kimm, 1996). У літературі активно пропагується застосування різноманітних методів викладання у роботі з такими учнями (Falvey et al. 1996; Foreman, 1996; Jorgensen, 1998). Загальна якість освіти поліпшиться, якщо вчителі адаптуватимуть методи викладання, враховуючи потреби дітей.

П'ятий стовп: залучення громади

У літературі стверджується думка, що залучення громади до шкіл є важливим елементом у досягненні успіхів в інклюзивній освіті успіху. Елкінз (Elkins, 2005) вважає, що школи значною мірою втратили зв'язок з нашим модерністським суспільством, яке розкололося, тож наразі є потреба в поліпшенні зв'язків між школою та громадою. Школам не лише потрібно встановлювати зв'язки і брати активну участь у

житті місцевої громади (як це роблять в Реджо Емілія: див. «Діти Реджо» (Regdo Children, 1999), а й запрошувати до школи конкретних членів громади. Елкінз уявляє школи, в яких постачальники соціальних послуг та організації, які мають розв'язувати питання роботи з молоддю, розміщуються в будівлі школи і взаємодіють з учнями, встановлюючи тісні зв'язки.

Найважливішою групою у широкій шкільній спільноті є батьки. Можна стверджувати, що вони становлять не частину широкої спільноти, а скоріше частину «серцевини» шкільної спільноти — разом з освітянами та учнями. Без співпраці та допомоги батьків неможливо багато досягти, тому Тернбулл та Тернбулл (Turnbull & Turnbull, 1991), а потім Лорман та ін. (Logeman et al., 2005) уявляють роль батьків, що розподіляється на три широкі сфери.

1. Батьки, котрі приймають рішення. Батьки краще за інших можуть ухвалювати рішення разом зі своїми дітьми. Вони також можуть допомагати іншим у прийнятті рішень, надаючи цінну інформацію і своє бачення, що ґрунтується на досвіді перебування з дитиною упродовж багатьох років.

2. Батьки як вчителі. Часто батьки є єдиними вчителями своєї дитини у перші 4—5 років її життя, і вони добре розуміються на навчальних потребах і перевагах особистості. Батьки можуть допомагати вдома як учителі у громаді, а також як партнери в класі.

3. Батьки як захисники інтересів. Дуже рідко можна зустріти батьків, які не бажали б всього найкращого для своєї дитини. Тому батьки часто є чудовими захисниками її інтересів. Освітяни, які це розуміють, перебувають на правильному шляху до встановлення взаємин продуктивної співпраці з батьками.

Докладні описи різноманітних ролей, що їх можуть відігравати батьки в школах, класах, а також інші члени громади та рекомендації стосовно роботи з цими групами надали Тернбулл, Тернбулл, Ервін та Судак у своїй книжці під назвою «Родини, спеціалісти та виключність» (2005).

Такі групи часто дратують освітян своєю захисною роллю, однак, без них було б зроблено дуже незначне просування на шляху до інклюзивної освіти. Вони вимагають від освітян підзвітності, а також спонукають переглядати та переоцінювати свої погляди, точки зору і підходи до роботи. Такі групи створюють і надають цінні ресурси, а також готові до надання консультацій і допомоги завжди, коли вони спроможні це зробити. Групи захисників інтересів дітей продовжуватимуть відігравати впливову роль на шляху до інклюзивної освіти, особливо для дітей.

Також корисним може бути встановлення партнерських стосунків з місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями, які виконують функції надання допомоги, але не обов'язково відіграють роль правозахисників. Наприклад, організація «Особливі з порушеннями в розвитку» (Persons with Developmental Disabilities) (PDD) у провінції Альберта (Канада) підтримує партнерські стосунки з багатьма школами та органами освіти,

намагаючись створити умови для плавного переходу від інклюзивного і сегрегованого навчання до інклюзивного життя після закінчення школи (Persons with Developmental Disabilities). Такі некомерційні групи, як «Easter Seals» (Великодні тюлені) у Північній Америці, пропонують різноманітні послуги, у тому числі з реабілітації, професійного навчання, і допомогу в організації відпочинку. Значну підтримку і ресурси для встановлення партнерських відносин зі школами можуть також надавати різноманітні групи, які займаються специфічними розладами (такими, як аутизм або синдром Дауна).

Шостий стовп: змістовна рефлексія

Рефлексія стає дедалі важливою частиною методів постійного вдосконалення вчителя. Цінність рефлексії підвищується, якщо вона ґрунтується на даних, зібраних на основі систематичних спостережень (Parsons & Brown, 2002). Розроблено низку інструментів рефлексії вчителя. Пропонуємо основні з них.

- Щоденники і журнали. Лорман та ін. (2005) надають обґрунтування і зразок використання щоденників учителів. Опис, стверджують вони, дає вчителям змогу переконатись, чого можуть бути позбавлені ті, хто не робить записів про свій досвід і роздуми. Цінність рефлексивних щоденників полягає й в тому, що в них фіксується процес навчання і розвитку.

- Розроблені раніше анкети (показники). Учителі можуть заповнювати їх, намагаючись з'ясувати, «де вони перебувають» з точки зору реалізації інклюзії, а також на яких аспектах своєї практичної роботи їм слід зосередити свою увагу. Прикладом такого документа є Британський індекс інклюзії.

- Аркуші спостережень, рубрики тощо. Є низка шаблонів для заповнення результатів спостережень або рубрик передової практики (на зразок анкет та індексів). Учителі можуть використовувати як допоміжні засоби під час рефлексії (Banville & Rikarad, 2001).

- Запропонувати комусь з колег розглянути плани, результати оцінювання, структуру класу, методи викладання тощо. Така стратегія може бути надзвичайно корисною, але вона передбачає високий рівень довіри до свого колеги. Якщо підійти до цього так, як це має бути між колегами, з намірами принести користь, критичний аналіз практичної роботи з боку колег може виявитися корисним для всіх, хто бере в цьому участь, хоч такий крок потребує мужності (Giudici, Rinaldi & Krechevsky, 2001). Якщо така перспектива занадто лякає, інший підхід — записувати уроки на відео, а потім переглядати записи самостійно або разом з колегами.

- Відвідування уроків інших учителів. Це дуже ефективний засіб отримання корисних ідей, порад і рекомендацій для втілення в іншому контексті, часто з використанням адаптації. Справді, відвідування уроків один одного може стати одним з найважливіших засобів професійного розвитку освітян. Спостереження, як колеги працюють в іншому контексті, обговорення вчителями, що вони побачили (а чого, можливо, і не спостерігали), може приносити взаємну

користь. Відвідувач отримує можливість відчутти всю яскравість почуттів від тимчасового занурення в інше навчальне оточення, а господар має змогу не лише продемонструвати приклади хорошої практики, а й провести разом з колегою спільну рефлексію і критично проаналізувати власну роботу. Таким способом можна сприяти створенню професійного партнерства між класами і школами, що забезпечить умови для безперервного професійного обміну досвідом і розвитку.

Про практику рефлексії часто говорять стосовно окремих учителів, які впроваджують різноманітні види діяльності (про них йшлося вище). Однак в атмосфері рефлексії важливо аналізувати й обговорювати всі аспекти інклюзивного досвіду. Це поширюється на школи і навіть на органи освіти. Це той напрям діяльності, в якому багато шкільних округів працюють ще не найкращим чином. Хоча вони й намагаються балансувати між потребою рекламувати свої переваги (для того, аби залучати й утримувати учнів у школі) та потребою у самокритиці рефлексії. Самокритика часто випадає з цього процесу. Розглянемо, наприклад, провінцію Альберта в Канаді. Шкільні округи змагаються один з одним за залучення учнів, і тому в них домінує не культура самокритики, а культура рекламування своїх переваг. Управління державних шкіл м. Едмонтон рекламує існування в окрузі «права вибору» (хоча в більшості рекламних матеріалів, і це помітно, відсутні численні можливості «вибору» сегрегованої освіти для дітей з порушеннями). Гаслом Управління державних шкіл м. Едмонтон є «Чудові результати всіх учнів» (Edmonton Public Schools). На своєму веб-сайті Управління освіти м. Калгарі розмістило результати звітності, де йшлося про «неухильне поліпшення» (Calgary Board of Education). Гасло Шкільного округу Летбрідж № 51 (Lethbridge School District #51) таке: «Будуємо мости до високого рівня успішності учнів» (Lethbridge School District #51). Такі спроби самореклами важко сприймати серйозно.

Шкільні округи можуть зробити кілька речей, якщо вони прагнуть по-справжньому осмислити свою практичну діяльність. Шкільні округи можуть вітати результати досліджень, що їх проводять установи, які не входять до їхньої юрисдикції. Якщо органи освіти дозволяють дослідникам, яких вони не контролюють (наприклад, з університетів), проводити дослідження, вони дають дозвіл стороннім спостерігачам певною мірою оцінювати, або, принаймні, об'єктивно описувати те, що відбувається насправді (Averey, van Tassell-Vaska & O'Neill, 1997). Школи та органи освіти округів можуть також заохочувати безперервне навчання працівників. Такий рівень освіти може сприяти підвищенню критичного ставлення до ситуації з боку освітян округу, які не будуть беззаперечно сприймати існуючий стан речей (Griffiths & Weatherilt, 2006). Як засіб оцінювання ефективності інклюзії, що впроваджується на регіональному рівні, шкільні округи можуть використовувати такі інструменти, як

Британський індекс інклюзії, а також інші модифіковані та адаптовані матеріали (Booth & Ainscow, 2002; Deppler & Harvey, 2004). Вони також можуть організовувати засідання муніципальної ради, до участі в яких запрошувати членів громади і пропонувати їм мати зворотний зв'язок щодо важливих проблем, що існують у спільноті (Griffiths & Weatherilt, 2006). Якщо в окрузі серйозно ставляться до обмірковування проблем, то результати таких зборів будуть опубліковані: не всі публікації мають потрапляти до категорії самореклами.

Сьомий стовп: необхідне навчання і ресурси

Попри всі добрі наміри багато учителів відчувають слабку підготовку, щоб виконувати вимоги інклюзивного класу (Logeman & Deppler, 2002). Під час проведеного в Австралії опитування учителів з'ясували, яка підготовка для них була б корисною (Лорман, 2001). Здебільшого вчителі висловлювали бажання отримати допомогу з боку спеціалістів і колег, можливо, в комбінації з якоюсь формою професійного розвитку на базі школи. Однією з корисних моделей, яка могла б задовольнити таку потребу, є налагодження партнерських зв'язків між університетом і школою (Cohen & Hill, 2000; Deppler, 2006). Депплер (2006) пише про успіх моделі, коли група шкільних учителів розпочинала навчання для здобуття ступеня магістра наук з інклюзивної освіти в Університеті Монаш (Мельбурн, Австралія). Ця група взяла на себе функції лідерів у школі, а також розпочала надавати консультативні послуги та інші форми допомоги своїм колегам. Спеціалісти університету проводили навчання за курсом «на майданчику» у школі після закінчення уроків, і при цьому навчальний матеріал було модифіковано відповідно до шкільної ситуації. За такого підходу, на нашу думку, задовольнялася потреба в тому, щоби зробити навчання доречним для освітнього контексту, в якому працювали вчителі.

Існує відчуття (реальне або помилкове), що школи недостатньо підготовлені до виконання вимог інклюзивної освіти (Hodgkinson, 2006; Logeman, 2001). Шкільним системам важко розподіляти ресурси поміж «інклюзивною моделлю» та «сегрегованою» і при цьому очікувати, що їм вдасться рівноцінно підтримувати обидві. Інклюзивна освіта потребує підтримки, і ресурси, які формально виділялися на сегреговані системи, необхідно перевести безпосередньо на підтримку інклюзивної освіти, яку зазвичай утримувати дешевше (наприклад, див. Roahrig, 1993; Salisbury & Chambers, 1994; Sobsey, 2005). Перехід до моделі інклюзивної школи можна розглядати як один із способів залучення додаткових ресурсів. Як уже зазначалося партнерські стосунки з громадськими організаціями, які фокусують свою діяльність на сприянні інклюзії, можуть привести до отримання додаткових людських і матеріальних ресурсів. Оскільки освітян ніколи не задовольняє рівень ресурсів у школі, їх має підбадьорити спостереження Ейнскоу та Себба (Ainscow &

Sebba, 1996), що занадто багато ресурсів може виявитися не дуже добрим, оскільки вони мають тенденцію знижувати спроможність школи до творчого мислення.

Технічні засоби є ресурсом, що широко використовується і відкриває безліч можливостей для учнів, хоча застосовувати їх потрібно помірковано (Fichten, Asuncion, Barile, Fossey & diSimone, 2000; Goddard, 2004; Selverstone, 2003). Більшість технічних засобів дороги, і якщо комп'ютер використовується лише для набору текстів, він перетворюється лише в дорогу ручку. Водночас допоміжні технічні засоби, у разі правильного і частого їх використання, стають ефективним ресурсом. Серед інших ресурсів, що вважаються корисними для шкіл і вчителів, — додатковий час для планування, а також додаткові працівники, які виконують функції помічників (Loreman, 2001). Важливість достатніх ресурсів у школі не можна недооцінювати. Згідно з точкою зору Губера (Huber, 1998), інклюзивна практика в школі, з визначенням пріоритетів використання шкільних ресурсів, може справляти істотний вплив на навчання всіх учнів.

Висновок

Переходячи від запитання «Чому?» до запитання «Як?» в контексті інклюзивної освіти, важливо розглянути вихідні контекстуальні умови, які необхідно забезпечити, щоб зробити її успішною. У цій статті висвітлено сім напрямів, які необхідно усвідомити для того, щоб створити головні вихідні умови. Цілком можливо, що існує більше, ніж «сім стовпів» підтримки інклюзивної освіти. Основа, яку визначено в цій статті, має, принаймні, слугувати корисним каталізатором для обговорення освітянами, громадою і шкільними системами, які прагнуть рухатися у напрямі застосування більш інклюзивного та ефективного підходу до освіти всіх дітей.

Література

1. Abbot, S. & McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. (Еббот, С. та МакКонкі, Р. 2006 Перешкоди на шляху до соціального інтегрування з точки зору людей з інтелектуальними порушеннями) *Journal of Intellectual Disabilities*, 10 (3). 275—287. Alberta
2. Learning (2004). Standards for Special Education. Alberta: Government of Alberta (Лернінг (2004). Стандарти спеціальної освіти. Альберта: Уряд Альберти).
3. Andrews, J. & Lupart, J. (2000). *The inclusive classroom: Educating exceptional children. (2ed)*. (Ендрюс, Дж. та Лупарт, Дж. Інклюзивний клас: Навчання особливих дітей) Ontario: Nelson.
4. Ainscow, M. & Sebba, J. (1996) International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. (Ейнскоу, М. та Себба, Дж. (1996) Міжнародні події в інклюзивному навчанні: Визначення проблем) *Cambridge Journal of Education* 26 (1), 5—18.
5. Avey, L., van Tassel - Vaska, J. & O'Neill, B. (1997). Making evaluation work: One school district's experience. (Евері, Л., ван Тасселл-Васка, Дж. та О'Нейл, Б. (1997). Як зробити так, щоб оцінка працювала: Досвід одного шкільного округу). *Gifted Child Quarterly*, 41 (4), 124-32.

6. Banville, D. & Rikarad, L. (2001). *Observational tools for teacher reflection*. (Бенвілл, Д. та Рікарад, Л. (2001). Інструменти спостереження для рефлексії учителів). *Journal of physical education, Recreation & Dance*, 72 (4), 46—49.
7. Bauer, A. & Brown, G. M. (2001). *Adolescents and inclusion: Transforming secondary schools*. (Баєр, А. та Браун, Дж. М. (2001). Підлітки та інклюзія: Трансформування середніх шкіл). Baltimore: Paul H. Brookes.
8. Blamires, M. (1999). *Universal design for learning: Re-establishing differentiation as part of the inclusion agenda?* (Бламірес, М. (1999). Універсальна модель навчання: Повторне запровадження диференціації в якості частини програми інклюзії?). *Support for Learning*, 14(4). 158—163.
9. Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. (Бут, Т. та Ейнскоу, М. (2002) Індекс інклюзії: Покращення навчання та рівня участі у школах) Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
10. Bunch, G. & Valeo, A. (1998) *Inclusion: Recent Research*. (Банч, Г. та Валео, А. (1998) Інклюзія: Результати останніх досліджень) Toronto: Inclusion Press. Calgary Board of Education (n.d.). Website. Retrieved February 5, 2007 from www.cbe.ab.ca. (Взято 5 лютого 2007 р. з веб-сайта www.cbe.ab.ca).
11. Clough, P. (1988). Bridging «Mainstream» and «Special» Education: A Curriculum Problem. (Клоу, П. (1988) Наведення мостів між «загальною» та «спеціальною» освітою). *Journal of Curriculum Studies*, 20 (4), 327—38.
12. Corbett, J. (1993). Postmodernism and the 'special needs' metaphors. (Корбетт, Дж. (1993). Постмодернізм і метафори «особливих потреб»). *Oxford review of education*, 19 (4), 547-553.
13. Cohen, D. & Hill, H. (2000). *Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California*. (Коен, Д. та Гілл, Г. (2000). Політика викладання і результати у класі: Реформування викладання математики в Каліфорнії). *Teachers College Record*, 102 (2), p. 294-343.
14. Cole, C. M., Waldron, N. & Majd, M. (2004). *Academic programs of students across inclusive and traditional settings*. (Коул, С. М., Уолдрон, Н. та Мадж, М. (2004). Навчальні програми учнів в інклюзивних і традиційних навчальних закладах). *Mental Retardation*, 42 (2), 136-144.