



## СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376(73)

**ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ  
ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США**

Бондар Т.І., к. пед. н.,  
доцент кафедри прикладної лінгвістики,  
докторант кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Проаналізовано тенденції в дослідженні ставлення «загальних» і спеціальних педагогів до інклюзивної освіти в США. Наукове зацікавлення до порушеного питання ґрунтоване на припущенні, що успішність реалізації інклюзії залежить від позитивного ставлення вчителя. Виокремлено чинники, що сприяють формуванню позитивного ставлення до інклюзивної діяльності.

**Ключові слова:** ставлення, інклюзивна освіта, спеціальний педагог, учитель загальноосвітньої школи, учні з особливими освітніми потребами, учні з інвалідністю.

Проанализированы тенденции в исследовании отношения «общих» и специальных педагогов к инклюзивному образованию в США. Научный интерес к указанному вопросу основывается на предположении, что успешность реализации инклюзии зависит от положительного отношения учителя. Выделены факторы, которые способствуют формированию позитивного отношения к инклюзивной образовательной деятельности.

**Ключевые слова:** отношение, инклюзивное образование, специальный педагог, учитель общеобразовательной школы, ученики с особыми образовательными потребностями, ученики с инвалидностью.

Bondar T.I. TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSION IN THE USA: RESEARCH TRENDS

The article analyzes trends in researching general and special teachers' attitudes towards the inclusion policy in the United States. Research interest is explained by the assumption that the successful implementation of an inclusive approach largely depends on the teachers' being positive about it. The surveys helped to determine key factors that might impact teachers' acceptance of inclusive activities.

**Key words:** attitude, inclusive education, special teacher, general teacher, students with special educational needs, students with disabilities.

**Постановка проблеми.** Вивчення поглядів, суджень, думок, ставлення вчителя до професійної діяльності сприяє розумінню та вдосконаленню освітніх процесів. Оперуючи педагогічними стратегіями, вчитель виконує низку професійних завдань для формування шкільного середовища. На тлі розвитку інклюзивної освіти в системі освіти США від спеціальних педагогів і вчителів загальноосвітніх шкіл очікують надання учням з особливими освітніми потребами (далі ООП) інклюзивних послуг. Саме від учителя залежить ступінь інклюзивності, що може запропонувати загальноосвітня школа учням з ООП. Аналізуючи судження й думки вчителя стосовно включення учнів з ООП у навчальний процес загальноосвітньої школи, науковці прогнозують певні дії й поведінку педагогічних працівників. Критичним у наукових дослідженнях є виокремлення чинників, що формують певне ставлення вчителя до інклюзивної освіти. За умови негативного ставлення важливо подолати упередження вчителів, створити необхідні

умови для реалізації інклюзивного підходу до організації навчально-виховного процесу. Отже, припущення, що успішність / неуспішність реалізації інклюзивної політики суттєвою мірою залежить від позитивного / негативного ставлення педагогів, спонукає науковців до глибокого осмислення позиції вчителів стосовно інклюзії учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі.

**Аналіз останніх досліджень.** Ставлення педагогічних працівників до інклюзивної освіти перебувало у фокусі наукових пошуків багатьох дослідників на різних етапах розвитку інклюзивної освіти США. М. Мастроп'ері, Т. Скрагз виконали метааналіз результатів опитувань стосовно переконань учителів, що зібрані за тридцять років. Ставлення до інклюзії у 80 роках ХХ ст. на прикладі різних штатів вивчали Т. Абернати, Дж. Бутера, Р. Коутс, С. Лезар, М. Семмель. Переконання й судження вчителів у 90 рр. ХХ ст. студювали М. Буелл, Р. Вілла, Р. Галлахер, М. Гемел-МакКормік, С. Ме-



лоун, С. Метот-Бакнер, Дж. Себастьян, А. Хелмс, Р. Хеллем, С. Шір.

**Постановка завдання.** Мета статті – проаналізувати тенденції в дослідженні ставлення спеціальних педагогів і вчителів загальноосвітньої школи до інклюзії в США, а також вплив переконань учителів стосовно реалізації інклюзивних принципів у загальноосвітньому середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Інклюзивна освіта в США еволюціонувала від мейнстрімінгу й менш обмеженого середовища до інтеграції та інклюзії. Мейнстрімінг оперував поняттям готовності загальної освіти до включення учнів з особливими потребами; натомість інтеграція була зосереджена на соціальному розвитку учнів з інвалідністю. Інклюзія пропонує учням з особливими освітніми потребами необхідні спеціальні послуги в умовах загальноосвітнього середовища. Учні з особливими потребами не повинні пристосовуватися до середовища, навпаки, середовище адаптується до потреб «виняткового» учня. Відповідно до етапів розвитку інклюзії в США науковці студіювали ставлення вчителів загальноосвітніх навчальних закладів до мейнстрімінгу, інтеграції та інклюзії або до повної інклюзії.

Ухвалення Закону 94-142, що регламентував навчання учнів з особливими потребами в загальноосвітньому або в найменш обмежувальному («least restrictive environment») середовищі, вважають кульмінацією конфлікту ідеологій, поглядів, переконань педагогів спеціальної та загальної освіти. До ухвалення закону спеціальну освіту вважали єдиною ефективною системою з огляду на невеликі класи, наявність спеціально підготовлених педагогів, індивідуальний підхід до навчання в однорідному за складом класі (однакова категорія інвалідності), посилену увагу до розвитку соціальних і професійних навичок, суттєве фінансування з розрахунку на учня. Питання про доцільність та ефективність спеціальної освіти як сегрегованої системи послуг порушив Л. Данн у 1968 р. [3]. Стаття науковця стала поштовхом для подальших публікацій, що містили заклики до відмови від спеціальної відокремленої системи освітніх послуг, незважаючи на деякі емпіричні дані про її ефективність. У контексті спеціальної освіти стаття започаткувала зміну ставлення спеціальних педагогів від обговорення «найкращих методів» системи спеціальної освіти до вивчення особливих потреб учнів, які мають інвалідність, у загальноосвітньому середовищі.

Важливим чинником успіху або поразки освітньої ініціативи вважають ставлення вчителя [7]. Протягом 70-80-х рр. ХХ ст.

вчителі загальноосвітньої школи США, в цілому позитивно сприймаючи ідеї інтеграції, демонстрували певне негативне ставлення в поєднанні з почуттям неготовності розв'язувати проблеми організації навчально-виховної діяльності з учнями, які мають інвалідність. З іншого боку, позитивне налаштування стосовно учнів, які мають інвалідність, супроводжувалося занепокоєнням, коли йшлося про інтеграцію учнів із тяжкою формою інвалідності, особливо учнів зі складними психічними розладами. Впливаючи на поведінку, ставлення вчителів позначалося на спілкуванні з учнями, виконанні завдань навчального плану та мотивації.

Провівши метааналіз результатів опитувань за період із 1958 р. до 1995 р., що становило 10,560 вчителів загальноосвітніх шкіл, М. Мастроп'єрі та Т. Скрагз (M. Mastropieri, T. Scruggs) констатували, що дві третини респондентів (65%) підтримують концепцію інтеграції, проте лише 40% вчителів визнали реальність впровадження інклюзивного навчання, висловивши готовність включити учнів, які мають інвалідність, у свої класи. Формально підтримуючи ідею інтеграції, менше як третина вчителів загальноосвітньої школи висловлювала переконання, що надання послуг учням з ООП у загальноосвітньому середовищі – оптимальне порівняно з іншими можливостями. Серед чинників, що впливали на сприйняття ідеї інклюзії, виокремлено рівень складності інвалідності учня й наявність додаткової відповідальності для вчителів. Посутніми також вважають переконання, що присутність учнів з інвалідністю матиме негативний вплив на загальноосвітній клас. Лише близько 25% учителів стверджували, що в них вистачає часу на уроці для інклюзивних практик, висловлюючи готовність навчати учнів з інвалідністю або одержати необхідні знання стосовно особливостей інклюзивного навчання [8]. Варто звернути увагу на висновок науковців про відсутність кореляції між часом проведення дослідження та ставленням учителів до інклюзивної освіти: майже за тридцятилітній період розвитку інклюзивної освіти (від мейнстрімінгу до інтеграції й ранньої «повної» інклюзії) ставлення вчителів до включення учнів з ООП суттєво не змінилося [1].

Серед перших досліджень ставлення вчителів до «повної інклюзії», тобто навчання всіх без винятку учнів у загальноосвітньому середовищі, варто назвати студії Р. Коутса (R. Coates) 1989 року. У праці підсумовано, що вчителі загальноосвітніх шкіл штату Айова не підтримують «повного включення» [3]. Подібні результати представлено в дослідженнях Т. Абернаті, Дж. Бутери, С. Ле-



зар, М. Семмеля (Т. Abernathy, G. Butera, S. Lesar, M. Semmel). На підставі опитування 381 вчителя початкової школи (загальної й спеціальної) у штаті Іллінойс і в Каліфорнії зроблено висновок про відсутність незадоволення спеціальними програмами, що виокремлювали із загального потоку учнів з ООП на певний час для навчання [10]. Інші дослідження щодо ставлення вчителів США засвідчують, що загальні педагоги в цей період не переймалися чуйним розумінням стану учнів, які мають інвалідність, не підтримували розміщення учнів з ООП у класі. Таке заперечення пояснюють тим, що інтеграцію учнів з ООП проводили спонтанно й хаотично, без систематичних модифікацій навчальних програм та умов загальноосвітнього середовища, не беручи до уваги значущість наявності / відсутності необхідної спеціальної підготовки вчителя, а також не забезпечуючи необхідне перспективне планування розвитку інклюзивних ресурсів [1].

У 1996 р. Р. Вілла (R. Villa) опитав 578 учителів загальноосвітньої школи та 102 педагога спеціальної освіти для вивчення думок і переконань щодо включення всіх учнів у загальноосвітнє середовище, акцентувавши увагу на учнях, які мають середню й тяжку інвалідність. Результати дослідження мали позитивну динаміку в сприйнятті інклюзивної освіти, засвідчуючи, що вчителі надають перевагу інклюзії за умови співпраці між педагогами двох систем. Науковці підсумували, що формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти можливе за умови проведення спільних консультацій фахівців, співвикладання двох педагогів в одному класі, спільної відповідальності за навчальні результати учнів з ООП, за наявності рівня професійної підготовки й перепідготовки фахівців і підтримки з боку адміністрації. Доведено, що взаємопідтримка є важливим елементом інклюзивної школи, що суперечило на той час традиційним поглядам на самостійність і незалежність учителя. У ситуації ізоляції, без підтримки колег, фахівців спеціальної освіти й адміністрації вчитель, який прагне забезпечити освітні потреби учнів з інвалідністю, переживає суттєві труднощі [11].

Актуальними вважаємо висновки С. Метот-Бакнера, Дж. Себастьяна (С. Mathot-Buckner, J. Sebastian), що зроблені за допомогою методу кейсів. У старшу й середню ланку загальноосвітньої школи в окрузі Вашингтон штату Юта були інтегровані учні, які мали серйозні труднощі в навчанні. Двадцятьох педагогів, які працювали в інклюзивних класах, опитали на початку й у кінці навчального року для

з'ясування їхнього ставлення до інклюзії. Педагоги стверджували, що інклюзивне навчання сприяло розвитку учнів з ООП, проте зважали на необхідність збільшення підтримки. До інклюзії ставилися не як до проблеми, а, більш імовірно, як до виклику [9], що засвідчує можливість зміни переконань учителя згодом, залежно від досвіду і знань, які вчитель набуває в процесі реалізації інклюзивного підходу. Позитивна динаміка в ставленні вчителя до учнів, які мають тяжку категорію інвалідності, також залежить від виваженості, спланованості процесу включення й рівня забезпечення необхідних умов.

Р. Галлахер, С. Мелоун, А. Хелмс (1997 р.) опитали 115 учителів та виявили низький рівень впевненості в здатності до навчання учнів з особливими потребами [4]. М. Буелл, М. Гемел-МакКормік, Р. Хеллем, С. Шір (M. Buell, M. Gamel-McCormick, R. Hallam, S. Scheer) у 1999 р. дослідили переконання й потреби загальних і спеціальних педагогів для реалізації інклюзивної освіти. У цілому всі опитані вчителі потребували підтримки для успішної інклюзії учнів з обмеженими можливостями в загальноосвітній клас. 79% учителів загальноосвітньої школи повідомили про переповнення класу, 78% потребували додаткової перепідготовки, 73% вчителів усвідомлювали необхідність, але не мали достатньо часу для зустрічі з сім'ями учнів з особливими потребами. 49% учителів спеціальної освіти були незадоволені великою кількістю учнів у класі, 48% повідомили про необхідність проведення спільних семінарів із вчителями загальноосвітньої школи. Тотожність відповідей загальноосвітніх і спеціальних педагогів помітна стосовно підтримки з боку директорів та необхідності командної роботи з фахівцем [2].

Науковці зазначають, що для успішного забезпечення індивідуальних потреб учнів вчителі повинні відчувати підтримку й мати необхідну професійну підготовку у використанні інклюзивних методик. Такі висновки повинні вплинути на підходи до розроблення навчальних планів і програм професійної підготовки педагогічних працівників. Автори наголошують на необхідності успішного особистого досвіду й проходження практики в умовах інклюзивної школи (клінічних практик) [2].

Закономірно, що послуги спеціальної освіти в загальноосвітній школі зазнавали систематичних змін у зв'язку з політикою пріоритетності забезпечення потреб учителів, які працюють з учнями з ООП. Школа створювала необхідні умови для включення всіх учнів, формуючи ставлення педагогічно-



го колективу до учнів з ООП. На цьому етапі зафіксовано незадоволення «розміщенням» в інклюзивному класі учнів з ООП. Від інклюзії очікують рівного доступу всім учням до якісної освіти, змінюючи функцію школи як центру інформаційних послуг. Школа реформується в інклюзивне середовище, що зважає на потреби учнів для забезпечення рівних можливостей у навчанні й соціалізації. Навчання в інклюзивних класах відбувається за алгоритмом співпраці спеціального педагога з педагогом із загальною педагогічною підготовкою, що гарантує необхідну адаптацію, модифікації та супровід.

Розв'язання питань інклюзивного вчителя, з однієї сторони, поступово покращує ставлення педагогічного персоналу до учнів з ООП, а з іншої, – спричинює низку проблем. Співпраця спеціального і «загального» педагогів вимагає принципово інших методичних підходів до планування та проведення уроків, оцінювання навчальних досягнень учнів. Перед учителем зі спеціальною освітою постає проблема адаптації власної професійної діяльності до загальноосвітнього середовища, що вимагає факту врахування великої кількості учнів у класі, на відміну від комфортних малокомплектних «спеціальних» класів. Співвикладання та спільна відповідальність за всіх учнів породжує напруження між педагогами внаслідок суперечливих позицій або відчуття «втручання» спеціального педагога в навчальний процес та управління класом.

Такі негативні вияви особливо відчутні за умови принципово відмінних переконань і поглядів педагогів на інклюзію. Проблеми виникають також через різницю в методиці й техніці викладання, підходах до індивідуального й диференційованого навчання, розроблення індивідуального навчального плану, особливості надання необхідного супроводу відповідно до категорії інвалідності, незнання психологічних і методичних засад співвикладання, відмінності психотипів педагогів [6, с. 3-4].

Основними методами з'ясування ставлення вчителів до мейнстримінгу, інтеграції та повної інклюзії слугували опитувальники, сконструйовані за типом шкали Лайкерта. Помітна тенденція до ускладнення пошукових запитань: якщо перші дослідження виявляли лише прийняття / неприйняття ідеї мейнстримінгу, інтеграції, інклюзії, то з набуттям досвіду науковий пошук розширювався. Методологічною основою аналізу ставлення педагогів до інклюзивної освіти є теорія очікуваної поведінки, що являє собою продовження теорії обґрунтованої дії А. Адзена та М. Фішбеяна. Згідно з позицією вчених передбачення поведінки педаго-

га можливе за умови виокремлення таких змінних, як наміри, тобто ставлення до поведінки, суб'єктивна норма й очікуваний контроль за поведінкою. Модель прогнозує, що ставлення до поведінки може перебувати під впливом досвіду, набутих і відсутніх знань. Оскільки ставлення педагога набуває першорядного значення в обранні стилю поведінки, важливо з'ясувати чинники, що впливають на формування позиції «загальних» і спеціальних педагогів стосовно інклюзивної освіти. Поняття «очікуваний контроль за поведінкою» походить від теорії А. Бандури про само ефективність («self-efficacy»), яка є складником соціально-когнітивної теорії. Відповідно до міркувань А. Бандури, мотивація, безпосередня діяльність, почуття безнадії, що асоціюються з негативним досвідом, позначаються на реакціях. Самоефективність – це усвідомлене переконання особистості в здатності керувати поведінкою для досягнення позитивних результатів. А. Бандура вважає самоефективність вагомим передумовою для зміни в поведінці, оскільки вона є ознакою сильної, упевненої особистості, що вміє долати перешкоди. Суб'єктивна норма впливає на відповіді вчителів: з огляду на той факт, що «інтеграцію» та «інклюзію» вважають політично правильними ідеями, варто брати до уваги бажання респондентів дати соціально прийнятні відповіді, які мають мало спільного або взагалі не відповідають повсякденній поведінці. Формальне визнання соціальних ініціатив може принципово відрізнитися від реальної готовності реалізувати задеклароване прийняття інклюзивної освіти. Для одержання валідних результатів рекомендовано проводити спостереження за фактичною поведінкою вчителя в класі, за взаємодією педагога з учнями з ООП. Звичайно, протягом безпосереднього спостереження вчитель може змінити поведінку на деякий час, тому варто проводити періодичні відвідування, не обмежуючись результатами опитувального листа.

Характерною рисою досліджень ставлення вчителів до інклюзії є неухильне зростання кількості наукових розробок із порушеного питання. Це можна пояснити складністю феномену інклюзивної освіти та виокремлення додаткових чинників, що безпосередньо впливають на формування позитивного ставлення до інклюзивного навчання.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Аналіз ставлення педагогічних працівників до ідеї мейнстримінгу, інтеграції й інклюзії зробив можливими наступність, систематичність і динамічність реформування шкільної системи США. З'ясовуючи чинники, що породжували не-



гативне ставлення вчителів до інклюзивної освіти, науковці розробляли заходи, методики, практики для подолання наявних проблем. Результати досліджень широко застосовували на практиці, сприяючи розв'язанню проблем на кожному з етапів розвитку інклюзивної освіти та забезпечуючи порівняно швидкі темпи реалізації інклюзивної політики. Виокремлено чинники, які формують позитивне ставлення педагогічних працівників до інклюзивної освіти: професійна готовність, що передбачає необхідні знання, уміння, навички вчителя для діяльності в інклюзивному класі, співпраця та співвикладання, наявність досвіду, ретельно виважений процес включення, підтримка адміністрації, створення необхідних умов для супроводу учням з ООП. Характерною рисою досліджень порушеного питання вважаємо комплексний підхід, який оптимізував аналіз взаємозв'язків названого явища, доказовість результатів, що представлено високим рівнем репрезентативності, дотримання принципу сутнісного аналізу, який уможливив прогнозування розвитку інклюзивної освіти.

Подальшого вивчення потребує питання про якість підготовки вчителів до успішної реалізації інклюзії, оскільки професійну готовність витлумачують як вагомий чинник формування позитивного ставлення педагогів. Необхідно констатувати такі аспекти професійної підготовки фахівців, як тривалість, зміст, інтенсивність педагогічної підготовки, якість педагогічної практики, досвід роботи з учнями, які мають різні категорії та ступінь інвалідності. Нагального вивчення вимагають інші чинники: «необхідний досвід» включення, політика навчального закладу (візія, місія, перспективи), організація інклюзивного середовища, методи навчання, забезпечення супроводу та необхідних ресурсів, що вможливають формування позитивного ставлення до інклюзії.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Avramidis E. Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature / E. Avramidis, B. Norwich [e-resource]. – Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
2. Buell M. J. A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion / M. Buell, R. Hallam, M. Gamel-McCormick, S. Scheer // *International Journal of Disability, Development and Education*. 1999. – № 46(2). – P. 143-156.
3. Coates R. D. The Regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers' / R. D. Coates // *Journal of Learning Disabilities*. 1989. – № 22. – P. 532-536.
4. Dunn L. M. Special education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? / L. M. Dunn // *Exceptional Children*. 1968. – № 35. – P. 5-22.
5. Gallagher P. M. Perceived in-service training needs for early intervention personnel / P. M. Gallagher, M. Malone, M. Cleghorne, A. Helms // *Exceptional Children*. 1997. – № 64. – P. 19-30.
6. Moore H. The effects of in-service training on teachers' attitudes towards inclusion / H. Moore [Theses and Dissertations. Paper 465], 2015 45 p. [e-resource]. – Available at: <http://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1464&context=etd> – Заголовок з екрану. – Мова англ.
7. Sarason S. B. The culture of the school and the problem of change / S. B. Sarason Boston: Allyn & Bacon. Inc., U.S.; 2nd Revised edition, 1982, 360 p.
8. Scruggs T. E. Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: A research synthesis / T. E. Scruggs, M. A. Mastropieri // *Exceptional Children*. 1996. – № 63. – P. 59-74.
9. Sebastian J. P. Including students with severe disabilities in rural middle and high school / J. P. Sebastian, C. Mathot-Buckner, 1998. [e-resource]. – Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417911.pdf>. Заголовок з екрану. – Мова англ.
10. Semmel M. I. Teacher perceptions of the Regular Education Initiative' / M. I. Semmel, T. V. Abernathy, G. Butera, S. Llesar // *Exceptional Children*. 1991. № 58. – P. 9-24.
11. Villa R. A. Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education / R. A. Villa, J. S. Thousand, H. Meyers, A. Nevin // *Exceptional Children*. – 1996. – № 63(1). – P. 29-45.