



**CURT**

*Canada Ukraine Research Team*

**КУМД**

*Канадсько Українська Мережа Досліджень*

---

**ІНКЛЮЗІЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ: СТАВЛЕННЯ І  
ЗАПРОПОНОВАНІ ПІДЛІТКАМИ СТРАТЕГІЇ**

**Елізабет А. Новіцкі, факультет психології**

**Роберт Сендизон, факультет освіти**

**Університет західного Онтаріо**

Грудень, 2006

### Анотація

Досліджувалися ставлення з боку підлітків до їхніх ровесників з порушеннями розвитку, а також пропозиції самих учнів щодо сприяння процесові інклюзивної освіти. 54 учні 8, 10 та 12 класів відповідали на запитання за Шкалою ставлення до осіб з особливими потребами (СООП) (ATDP, the Attitudes Towards Disabled Persons) та Анкети інклюзивних підходів. Ті учасники експерименту, які частіше контактували з особами з порушеннями розвитку, виявили більш позитивне ставлення, ніж учасники, які взагалі не були знайомі з ким-небудь із порушеннями розвитку. Позитивне ставлення значною мірою співвідносилось з оцінкою власних можливостей допомагати особам із порушеннями розвитку. Водночас, пропозиції від учнів щодо інклюзивної освіти, які відображали загальні стратегії допомоги, за кількістю значно переважали обсяг пропозицій на основі концептуальних знань про порушення розвитку або пропозицій з афективним (емоційним) компонентом. Зроблено висновок, що обізнаність із порушеннями розвитку, а також особисті контакти з особами, які мають такі відхилення, сприяють інклюзивній освіті підлітків.

Copyright © 2007 Canada Ukraine Research Team (CURT). All rights reserved. No part of this document may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage retrieval system without permission in writing from the Canada Ukraine Research Team. The permission to translate this material and make it available online in Ukrainian was obtained by the Canada Ukraine Research Team (CURT) from the publisher.

For further information please contact:

**Canada Ukraine Research Team (CURT)**  
Edmonton, Alberta, Canada

E-mail: [curt@canada-ukraine.org](mailto:curt@canada-ukraine.org)

Web site: [www.canada-ukraine.org](http://www.canada-ukraine.org)

April 2007

.....

Авторське право © 2007 належить „Канадсько-українській мережі досліджень (КУМД)”. Всі права захищені. Жодна частина цього документу не може бути відтворена, збережена в пошуковій системі або передана в будь-якій формі чи будь-якими засобами, електронно, механічно, в тому числі й фотокопіюванням, через запис чи будь-якою системою збереження інформації без письмового дозволу отриманого від „Канадсько-української мережі досліджень (КУМД)”. Дозвіл на переклад матеріалів та їхню онлайн публікацію українською мовою було отримано „Канадсько-українською мережею досліджень (КУМД)” від видавця.

За подальшою інформацією звертатись до:

**„Канадсько-української мережі досліджень (КУМД)”**  
Едмонтон, Альберта, Канада

E-mail: [curt@canada-ukraine.org](mailto:curt@canada-ukraine.org)

Сайт: [www.canada-ukraine.org](http://www.canada-ukraine.org)

Квітень 2007



**EXCEPTIONALITY**  
**EDUCATION**  
**CANADA**

Judy Lupart & Christina Rinaldi, Co-Editors  
Department of Educational Psychology  
6-102 Education North  
University of Alberta  
Edmonton, AB T6G 2G5  
Telephone: (780) 492-2198 / 7471  
Fax: (780) 492-1318  
E-mail: [judy.lupart@ualberta.ca](mailto:judy.lupart@ualberta.ca)  
[christina.rinaldi@ualberta.ca](mailto:christina.rinaldi@ualberta.ca)  
<http://www.uofaweb.ualberta.ca/eec/>

**Author Consent to Translate and Publish an Article Originally  
Published in Exceptionality Education Canada**

Author(s) of the Original Article: *Elizabeth A. Nowicki, Robert Sandieson*

Title of the Requested Article: *Including Peers with Developmental Disabilities:  
Adolescents' Strategies and Attitudes.*

Volume Number 9  
Issue Number 3  
Page Numbers 3-15

The translated version of this article will be published in the following source (e.g.,  
journal, website):

[www.canada-ukraine.org](http://www.canada-ukraine.org)

**Please Read and Sign the Following:**

The aforementioned article has been requested to be translated. As the original  
corresponding author of this article, we ask that you provide consent for the translation  
and publication of the article. Please complete the following:

I Elizabeth Nowicki, consent to the translation of the aforementioned article.

Elizabeth Nowicki  
Signature of Author

January 22, 2007  
Date

## ІНКЛЮЗІЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ: СТАВЛЕННЯ І ЗАПРОПОНОВАНІ ПІДЛІТКАМИ СТРАТЕГІЇ

У цій праці досліджувалися три аспекти, пов'язані з інклюзією підлітків із порушеннями розвитку у старших класах школи: 1) ставлення підлітків без порушень розвитку до їхніх ровесників із порушеннями; 2) наскільки підлітки здатні допомагати ровесникам із порушеннями розвитку; 3) пропозиції (стратегії) з боку підлітків щодо інклюзії їхніх ровесників із порушеннями розвитку у звичайних класах. У кількох попередніх дослідженнях висувалося припущення, що регулярне й доброзичливе спілкування з особами із порушеннями розвитку здатне в цілому поліпшити ставлення до осіб з особливими потребами (Hastings & Graham, 1995; Quicke, 1989; Whitaker, 1994). Проте, якщо позитивне ставлення і може полегшити процес інклюзії, дуже мало відомо про те, що ж пропонують самі діти для залучення однолітків із вадами розвитку в шкільне життя. Виявлення можливостей молоді щодо інклюзії своїх ровесників із порушеннями розвитку може стати в нагоді під час розробки програм інклюзивної освіти.

У 1985 р. до Канадської хартії прав і свобод (The Canadian Charter of Rights and Freedoms) внесено положення про заборону дискримінації на основі психічних або фізичних обмежень розвитку (Richler, 1991). Такі поправки надають дітям різного віку із порушеннями розвитку право на безкоштовну та відповідну освіту. Інклюзивна освіта передбачає готовність навчати кожну дитину, незалежно від наявності чи відсутності у неї фізичних або психічних вад, та у максимальному обсязі, що відповідає навчальній програмі тієї школи або класу, які дитина відвідувала б у разі відсутності у неї будь-яких відхилень (Rogers, 1994). Прихильники інклюзії зауважують, що розміщення учнів з порушеннями розвитку у звичайних школах і класах усуватиме негативні стереотипи, а особисті контакти сприятимуть формуванню позитивного ставлення до осіб з особливими потребами (Hastings & Graham, 1995). Серед труднощів на шляху інклюзивної освіти є вірогідність, що діти виявляться не достатньо підготовленими до сприйняття своїх ровесників з особливими потребами. Причому ставлення до дітей із порушеннями розвитку може бути навіть гіршим, аніж до дітей із фізичними вадами (Townsend, Wilton, & Vakilirad, 1993). Серед порушень, ставлення до яких найгірше – затримки психічного розвитку. Це той розлад, навколо якого у суспільстві існує, можливо, найбільше упереджень та найменше поінформованості (Quicke, 1989). Оскільки школи – мікрокосми

суспільства, учні можуть привносити у клас ті моделі ставлення, які поширені серед широкого загалу.

У невеликій кількості досліджень розглядається ставлення учнів загальноосвітньої школи до їхніх однокласників з особливими потребами. У канадських школах це питання практично не вивчали. Більшість студіювань проведено в Англії та США, де були отримані цікаві результати. Так, дослідники Кайл і Девіс, а також Квік виявили високий рівень емпатії серед молоді, але також зафіксували вербальні та фізичні акти агресивного ставлення до ровесників із порушеннями розвитку (Kyle and Davis, 1991; Quicke, 1989). Левеллін повідомляє, що 84% досліджуваних учнів із вадами розвитку в середній школі зазнавали різноманітних утисків, порівняно з 10% учнів без відхилень (Lewellyn, 1995). Ленєр та Джоунз додають більше доказів, що негативні погляди можуть відкрито проявлятися у шкільному колективі (Lanier and Jones, 1989). Водночас, дослідники відзначають позитивне ставлення серед тієї частини молоді, яка регулярно контактує з ровесниками із порушеннями розвитку (Hastings & Graham, 1995; Whitaker, 1994).

Позитивне ставлення може перетворити інклюзивні класи на більш сприятливе середовище для всіх учнів. Ефективна інклюзія може не лише допомагати учням із порушеннями розвитку, але також сприяти толерантності з боку однокласників і вчителів, допомагати визнанню й сприйняттю індивідуальних особливостей. Водночас, одного лише позитивного ставлення замало для успіху інклюзивної освіти. Необхідні спеціальні стратегії сприяння навчальній та соціальній інклюзії учнів із порушеннями розвитку, які, відповідно, сприятимуть формуванню позитивного ставлення (Chin-Perez et al., 1986; Maheady, Sacca, & Harper, 1987; 1988; Staub & Hunt, 1993).

Це дослідження зосереджувалося на двох видах інклюзивних стратегій: структурованих та спонтанних. Структуровані стратегії інклюзії потребують опанування спеціальних методик допомоги одноліткам із порушеннями розвитку в освітньому чи соціальному середовищі. Дослідження структурованих стратегій інклюзії із залученням молоді зосереджувалися на різновидах допомоги з боку ровесників для досягнення успішних навчальних результатів (Maheady, Sacca, & Harper, 1987; 1988) або соціальних (Chin-Perez et al., 1986; Staub & Hunt, 1993). Завдяки цьому з'ясувалося, що підлітки здатні ефективно допомагати у поширенні інклюзивної освіти.

Спонтанні стратегії інклюзії – види поведінки, які виявляються незалежно від офіційного викладання. Зазвичай, вони спрямовані на учнів із порушеннями розвитку для допомоги у виконанні певних завдань або для полегшення соціальної взаємодії. Багато

досліджень у цій галузі було присвячено спостереженням за соціальною поведінкою, яку виявляють діти дошкільного віку, заохочуючи своїх однолітків до соціальної взаємодії (наприклад, Beckman, 1983; Hanline, 1993; Ispa, 1981). У період дошкільної освіти спонтанні інклюзивні стратегії відображають схильність допомагати своїм ровесникам із порушеннями розвитку (Kennedy & Thurman, 1982), альтруїзм (Blackmon & Dembo, 1984), а також вирішувати гіпотетичні проблеми (Salend & Knops, 1984).

Водночас, бракує досліджень стратегій допомоги з боку дітей підліткового віку в інклюзивних класах. Часткове висвітлення цієї проблеми можна зустріти у працях, де розглядаються складові ефективності вчителя. Виявлено, що ефективні вчителі володіють чітко структурованими концептуальними знаннями з предметів, які вони викладають. Причому така компетентність ефективно поєднується зі значним розмаїттям стратегій вчительської діяльності або стратегічними знаннями (Berliner, 1986; Gagne, Yekovich, & Yekovich, 1993; Leinhardt, 1989; Leinhardt & Greeno, 1986; Leinhardt, Young, & Merriman, 1995). Іншою характерною ознакою ефективних вчителів є гуманніше ставлення до учнів, порівняно з менш ефективними вчителями (Agne, Greenwood, & Miller, 1994). Тому можна припустити, що стратегії ефективної допомоги в інклюзивному класі відображають концептуальні, стратегічні та афективні ознаки (функції).

Проведені дослідження загалом засвідчили, що регулярний контакт з особами, які мають порушення розвитку, може поліпшувати ставлення до таких осіб у цілому. Однак, бракує відомостей про те, наскільки підлітки вважають себе здатними допомагати однокласникам із порушеннями розвитку. Не досліджувалися і пропозиції з боку підлітків щодо інклюзії їхніх ровесників із порушеннями розвитку. З огляду на це, нами проведено дослідження зв'язку між особливостями ставлення до учнів із порушеннями розвитку з боку дітей без таких порушень, оцінок підлітками власної ефективності і їхніх проявів допомоги, з одного боку, та досвідом спілкування з індивідами із порушеннями розвитку – з другого. Досліджено три питання, які стосуються контактів із ровесниками з порушеннями розвитку, а саме: чи виявлятимуть підлітки без вад розвитку, які знайомі з одним або більше індивідами з порушенням розвитку, порівняно з підлітками, які повідомили про відсутність контактів з ким-небудь із порушеннями розвитку, більшу схильність до: 1) позитивнішого ставлення до своїх ровесників із порушеннями розвитку?; 2) особистого переконання у своїй здатності допомагати тим, хто має порушення розвитку?; 3) пропозицій більшої кількості стратегій допомоги? І, нарешті, чи відрізняються різні види стратегій за своєю кількістю?

## Методика дослідження

### Учасники дослідження

Добровільними учасниками погодилися стати 54 учні початкової і середньої школи, які проживають у маленькому містечку та відвідують заняття у католицькому шкільному районі. Дев'ятнадцять учнів (8 дівчат і 11 хлопців) відвідували 8 клас однієї з приміських початкових шкіл для мешканців із середнім рівнем життя. Інші учні відвідували одну із середніх шкіл у тому ж районі. Дев'ятнадцять учнів середньої школи (12 дівчат і 7 хлопців) навчалися у 10 класі, а 16 учнів (10 дівчат і 6 хлопців) відвідували 12 клас. В обох школах діяли часткові програми інклюзії для осіб з легкими формами порушень розвитку. Такі програми передбачали співіснування класів спеціальної освіти та звичайних класів з окремими елементами інклюзії.

### Засоби вимірювання результатів

Ставлення учнів оцінювалися за Шкалою ставлення до осіб з особливими потребами (СООП, АТDP) (Yuker, Block, & Young, 1966; Yuker, 1994). Ця шкала складається з 20 тверджень Лайкерта, призначених для оцінки позитивного або негативного ставлення до осіб з особливими потребами. Респонденти мали зазначити ступінь їхньої згоди або незгоди з кожним із запропонованих тверджень (наприклад: „Для осіб з особливими потребами не потрібні спеціальні школи”) за шкалою від -3 (повністю не погоджуюсь) до +3 (цілком погоджуюсь). Потім підраховували зведені результати, які могли варіюватися від 0 (дуже негативного ставлення) до 120 (дуже позитивного ставлення). За спостереженнями науковців, стійкість результатів повторного тестування для цієї шкали коливається від 0,76 до 0,83, і вона в цілому відповідає іншим інструментам вимірювання ставлення до осіб з особливими потребами (див.: Yuker та ін., 1966; Yuker, 1994). І хоча шкалу СООП складено понад тридцять років тому, її досі застосовують у дослідженнях. Нещодавно шкалу СООП використовували для аналізу ставлення студентів, які навчаються на медсестер/медбрів, до осіб з навчальними розладами (Slevin, 1995) для дослідження зв'язку між рівнем когнітивної складності матеріалу та ставленням до осіб з обмеженими можливостями (Millington, Strohmer, Reid, & Spengler, 1996), а також для виявлення особливостей, пов'язаних зі статтю, віком і професією, у ставленні до фізичних або психічних обмежень (MacLean & Gannon, 1995).

Для цього дослідження вираз „особи з обмеженими можливостями” був замінений на „особи з порушеннями розвитку”, аби дотримуватися термінології, яку застосовувала адміністрація шкіл. На початку анкети твердження „Я міг би стати у нагоді для когось із порушеннями розвитку” використовувалося як показник усвідомлення респондентами власної ефективності.

Для даної роботи була розроблена також Анкета інклюзивних стратегій. Вона складається з 5 відкритих запитань для письмового викладу прикладів застосування інклюзивних стратегій на заняттях з математики, англійської мови, образотворчого мистецтва та фізичної культури, а також під час обідньої перерви у школі. Респондентів просили зазначити, яким чином вони могли б допомогти залученню учнів у кожному із запропонованих сценаріїв інклюзивної стратегії. Відповіді надавалися або у формі коротких відповідей (підтвердження/заперечення), або у розгорнутому вигляді (один абзац). Учні також мали зазначити, зі скількома особами з порушеннями розвитку вони знайомі.

### **Процедура дослідження**

Матеріали дослідження збиралися у брошури, на титульній сторінці яких зазначалися вік, клас і стать учня. Спочатку респонденти відповідали на запитання шкали СООП, потім – Анкети інклюзивних стратегій. Учні отримали інструкцію заповнювати брошуру від початку й до кінця. Інструкції до анкет були викладені письмово, а також оголошувалися усно організаторами експерименту. Учні мали 50 хвилин на заповнення анкет у тій класній кімнаті, де вони зазвичай навчаються.

### **Результати дослідження**

Вік учасників опитування варіювався від 13 до 18 років (середня величина = 14,96; стандартне відхилення ( $SD$ ) = 1,64). Відповіді за шкалою СООП (ATDP) оцінювалися за методикою Юкера (Yuker, 1966). Аналіз коливань засвідчив відсутність помітних відхилень отриманих результатів за шкалою СООП (ATDP), залежно від статі або класу (вікової групи) учня. Однак, перегрупування отриманих даних залежно від відомої респондентові кількості осіб із порушеннями розвитку (а саме: не знаю жодного, знаю одного, знаю більше одного), і подальше порівняння середніх результатів за шкалою СООП (ATDP) виявило суттєві коливання у межах одностороннього варіативного аналізу (ANOVA), де  $F(2,51) = 4,17$ ;  $p < 0,05$ . Таблиця 1 пропонує узагальнення середніх

результатів за шкалою СООП для кожної з трьох груп респондентів. Подальший аналіз на основі порівняння Бонферроні (Bonferroni comparison) між групами респондентів виявив суттєві розбіжності між респондентами, які не знали нікого із порушенням розвитку, і тими, хто знав лише одну особу з обмеженими можливостями ( $t(25) = 2,84; p < 0,05$ ) або більше, ніж одну особу з порушенням розвитку ( $t(37) = 2,43; p < 0,05$ ) (Kirk, 1995).

Таблиця 1

**Середні результати за шкалою СООП (АТДР) відповідно до кількості осіб із порушеннями розвитку, з якими знайомі респонденти**

	<i>n</i> (кількість респондентів)	<i>M</i> (середній показник)	<i>SD</i> (стандартне відхилення)
Не знаю нікого	10	59,80	10,39
Знаю одну особу	16	72,88	12,27
Знаю більше однієї особи	28	69,57	11,31

Відповіді на твердження „Я міг би допомагати кому-небудь із порушеннями розвитку” порівнювалися за варіативним аналізом (ANOVA) відносно статі учня та класу, який він/вона відвідували. Жодних групових розбіжностей не було виявлено. Односторонній варіативний аналіз (ANOVA) відповідей стосовно того, скільки осіб із порушеннями розвитку відомо респонденту (тобто жодної, одна або більше однієї), також не виявив суттєвих розбіжностей (загалом,  $M$  (середній показник) = 1,69;  $SD$  (стандартне відхилення) = 1,33). Проте виявлено істотну кореляцію між загальними результатами за шкалою СООП та оцінкою учнями власної ефективності ( $r(52) = 0,46; p < 0,05$ ).

Заповнюючи Анкету інклюзивних стратегій, учасники експерименту запропонували загалом 1120 стратегій допомоги. Середня кількість таких стратегій на одного респондента склала 20,79. Отримані стратегії були розподілені на категорії на основі концептуального, стратегічного або емоційного змісту. Стратегія, яку класифікували як концептуальну за змістом, відображала усвідомлення респондентом того, що певні завдання можуть потребувати адаптації для особи з якимсь обмеженням (наприклад, „Особі з порушенням розвитку потрібно опанувати базові математичні навички, оскільки звичайний курс математики був би занадто складним”). До стратегічних відносили відповіді, які могли б стосуватися будь-якого учня, а не лише осіб з порушеннями розвитку (наприклад, „Повторити попередній матеріал до того, як починати

щось нове”). Стратегії вважалися афективними, якщо вони відображали обізнаність про іншу особу, турботливе ставлення (наприклад, „Намагайтеся зрозуміти, що вони можуть почуватися засмученими”).

Такий розподіл інклюзивних стратегій з боку респондентів на концептуальні, стратегічні і/або афективні здійснювали два експерти. Один був учнем магістерської програми з педагогічної психології й не брав участі у підготовці й проведенні опитування, а друга – авторка цієї статті. Студент магістеріуму отримав інструкції від автора цієї роботи, як класифікувати кожную відповідь згідно з поданими вище визначеннями. Оцінки двох експертів збігалися щодо 90,2% аналізованого матеріалу, а питання стосовно решти вирішувалися через обговорення. Приклади отриманих від респондентів стратегій допомоги подані у Таблиці 2.

### Таблиця 2

#### Приклади відповідей в Анкеті інклюзивних стратегій, розподілені за змістовими характеристиками

---

#### Відповіді

---

##### Стратегічні

- пропонувати вибіркові види діяльності або завдання; роз'яснювати; ознайомлювати зі школою; запитувати, чи потребують вони допомоги; залучати їх до групової роботи

##### Концептуальні

- необхідно знати рівень їхніх умінь; з'ясувати, чого вони здатні досягти; допомога залежить від того, що вони здатні робити; розуміння завдань може бути складним для них

##### Афективні

- стати другом; розмовляти з ними; запрошувати їх разом обідати; дати їм відчуття, що вони потрібні; допомогти їм відчуття себе комфортно; бути чемними; бути добрими

##### Стратегічні/Концептуальні

- водити їхньою рукою, допомагаючи малювати; залучати їх до участі у спільних діях, навіть якщо вони здатні лише на прості операції; використовувати комп'ютер з голосовим управлінням; давати їм більше часу та простіші

## завдання

## Стратегічні/Афективні

- позитивно реагувати на них, щоб вони почували себе добре; уможливити, щоб такий учень був поряд із близькими йому однокласниками; частіше заохочувати, щоб вони отримували радість від виконуваної роботи; робити перевірку присутності за номерами у списку учнів, щоб їх не викликали останніми

## Концептуальні/Афективні

- мистецтво пов'язане із самовираженням, отже вони не залишаться осторонь через їхній рівень уміння; не смійтеся з них, бо і ви колись були на такому рівні; вони здатні отримувати задоволення від якоїсь діяльності, але вони не можуть дотримуватися інструкцій

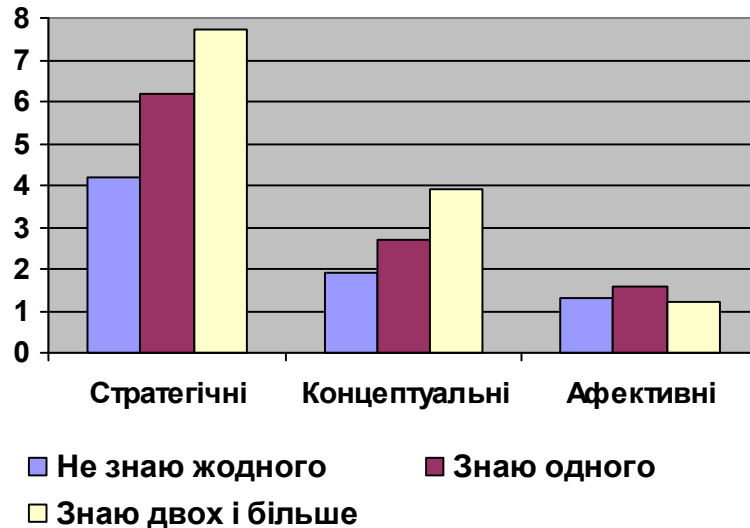
## Стратегічні/Концептуальні/Афективні

- варто було б оцінювати інакше, щоб вони не почувалися безпорадними; надавати їм спеціальні послуги, але продовжувати залучати їх до роботи, як і будь-кого іншого; створити серію книжок із різними рівнями складності матеріалу, але з таким самим змістом, щоб вони змогли розуміти і не почуватися безпорадними; давати легші, але цікаві, завдання, щоб учень наполегливо працював і чув себе потрібним; дозволяти дещо змінювати правила ігор, щоб вони могли розуміти їх і не почуватися відкинутими; якщо вони можуть користуватися комп'ютером, запропонувати їм спеціальне завдання, аби вони відчули себе важливими; інші учні мають супроводжувати їх у двір під час перерви, залучаючи до життя школи, але також і наглядати за ними

Варіаційний аналіз (ANOVA), що порівнював середню кількість стратегій згідно зі статтю, віком і змістовим типом відповіді, не виявив суттєвих коливань щодо статі або класу навчання учня, а лише стосовно змістового типу відповіді ( $F(2,48) = 49,41$ ;  $p < 0,001$ ). Учасники надали в середньому 3,15 ( $SD$  (стандартне відхилення) = 2,77) відповідей концептуального типу; 6,56 ( $SD = 4,58$ ) стратегічних відповідей та 1,31 ( $SD = 2,08$ ) відповідей, визнаних афективними. Подальший аналіз, через порівняння Бонферроні засвідчив, що стратегічні відповіді були значно поширенішими за концептуальні ( $t(53) = 6,56$ ;  $p < 0,001$ ) або афективні ( $t(53) = 9,74$ ;  $p < 0,001$ ); концептуальні відповіді були поширенішими за афективні ( $t(53) = 4,31$ ;  $p < 0,001$ ). Респонденти, які знали одну або більше осіб із порушеннями розвитку, не запропонували помітно більше стратегій допомоги, ніж респонденти, не знайомі з жодною людиною із порушенням розвитку (див.: Діаграма 1 з узагальненням середніх показників за групами респондентів).

Діаграма 1

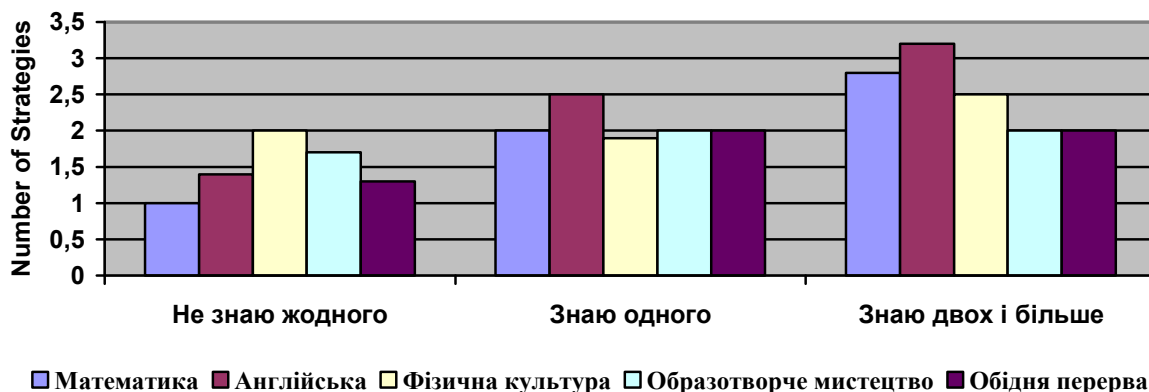
Частотність відповідей респондентів залежно від типу запропонованих стратегій допомоги та відомої респондентові кількості осіб з порушеннями розвитку



Проведений варіативний аналіз (5X3 ANOVA) порівняння кількості запропонованих стратегій для різних ситуацій (наприклад, уроки з математики, англійської мови, образотворчого мистецтва, фізичної культури, обідня перерва) та кількість відомих респондентові осіб з порушеннями розвитку, не виявив жодної суттєвої залежності чи взаємодії. Діаграма 2 узагальнює співвідношення між кількістю стратегій для різних ситуацій і кількістю відомих респонденту осіб із порушеннями розвитку.

Діаграма 2

Кількість запропонованих стратегій допомоги залежно від шкільної ситуації та кількість відомих респонденту осіб із порушеннями розвитку



### Обговорення результатів

Перше питання стосувалося залежності між ставленням учнів до порушень розвитку та обсягом контактів з особами, які мають такі порушення. Отримані результати дають підстави припускати, що збільшення контактів і позитивне ставлення взаємопов'язані, хоча в учнів, які вказали на відсутність знайомства з кимось із порушеннями розвитку, виявили радше нейтральне, аніж негативне ставлення до осіб з порушеннями розвитку. Дослідники Гейстінгс та Грехем, а також Вітейкер також дійшли висновку, що збільшення контактів з особами, які мають порушення розвитку, вело до поліпшення ставлення до порушень розвитку в цілому (Hastings and Graham, 1995; Whitaker, 1994). Це суперечить висновкам таких дослідників як Квік, Ллевеллін, Ланьєр і Джоунз, які відзначають, передусім, негативні прояви ставлення підлітків до їхніх ровесників з особливими потребами (Quicke, 1989; Llewellyn, 1995; Lanier & Jones, 1989).

Друге питання стосувалося зв'язку між оцінкою підлітками власної здатності допомагати учням із порушеннями розвитку та ставленням до таких учнів. Виявлено позитивну кореляцію між результатами аналізу за шкалою СООП та оцінкою власної ефективності. Це дає змогу зробити припущення про можливу залежність між позитивним ставленням та більшою впевненістю у власних можливостях допомагати особам із порушеннями розвитку. А це, відповідно, може мати суттєві наслідки для інклюзивних класів. Учні, які виявляють менш позитивне ставлення, можуть мати більшу схильність відчувати, що не в змозі надати допомогу. Подальше дослідження допомогло б з'ясувати, чи нижчий рівень оцінки своєї здатності допомагати пов'язаний із небажанням

взаємодіяти з однолітками, яких не сприймають доброзичливо, чи він відображає нижчий рівень оцінки ефективності власних дій у цілому.

Третє питання: чи веде збільшення контактів з особами, які мають порушення розвитку, до більшої кількості стратегій, які пропонують учні? Отримані результати виявили, що підлітки, які знали одну або більше осіб з порушеннями розвитку, не пропонували значно більшого обсягу стратегій допомоги, ніж підлітки, які не знали жодної такої людини. Можливо, варто продовжити дослідження із залученням більшої кількості респондентів, оскільки помітно загальну тенденцію до збільшення кількості стратегічних і концептуальних відповідей разом зі збільшенням обсягу контактів з особами із порушеннями розвитку.

Стратегії допомоги, засновані на загальних методиках навчання, чисельно переважали стратегії, які враховували концептуальні або афективні особливості. Чимало із запропонованих підлітками інклюзивних стратегій могли б стати в нагоді будь-якому учневі, який потребує додаткової підтримки у класі, на відміну від стратегій, запропонованих спеціально для однокласників із порушеннями розвитку. Учні в інклюзивних класах мають отримувати більше знань про порушення розвитку, аби активніше пропонувати підходи, спрямовані на конкретні навчальні потреби. Учні запропоновано дуже мало афективних підходів. Можливо, діти потребують глибшого емпатичного розуміння осіб із порушеннями розвитку. Брак досвіду стосовно порушень розвитку міг обмежити потенціал окремих учасників експерименту пропонувати інклюзивні підходи. Як написав один з учнів 10-го класу: „Я не розумію людей із проблемами розвитку, оскільки ніколи не був знайомий з ними”.

Необхідно викласти низку застережень щодо цього дослідження. Так, учасники експерименту відвідували католицькі школи, де вивчення релігії є обов'язковим предметом. На таких уроках питання соціальної справедливості посідають важливе місце, тому результати дослідження можуть не поширюватись на учнів, які не вивчають курс теології. Певне застереження викликає процедура застосування шкали СООП (ATDP), оскільки вербальна модифікація окремих тверджень могла вплинути на психометричні показники цієї шкали. Заміна виразу „особи з обмеженими можливостями”(disabled) на „особи з порушеннями розвитку” (developmentally challenged) дещо змінює зміст цих понять. По-друге, як зазначають дослідники Іглі та Чейкен, точніша відповідність між поведінкою та ставленням досягається радше конкретними, аніж загальними, інструментами вимірювання (Eagly and Chaiken, 1993). Шкала СООП (ATDP) є

інструментом оцінки ставлення до порушень розвитку, незалежно від конкретної ситуації. Отже, застосування інструменту вимірювання ставлень до інклюзії може виявити міцніший зв'язок з чисельністю та типом запропонованих інклюзивних стратегій.

Хоча ця робота передбачала, передусім, аналіз ставлення підлітків до своїх ровесників з порушеннями розвитку, у подальшому можливе дослідження стосунків у зворотному напрямі: як підлітки з порушеннями розвитку в інклюзивних школах сприймають своїх ровесників без таких порушень? Яке ставлення виявляють останні, і наскільки вони допомагають учням з порушеннями розвитку у процесі інклюзії в освітньому та соціальному середовищі середньої школи? Які пропозиції виникають в учнів з порушеннями розвитку щодо полегшення власного процесу інклюзії? Вивчення таких питань сприятиме розробці збалансованіших підходів у межах інклюзивних програм.

Отже, запропоноване дослідження підтвердило відсутність негативного ставлення серед підлітків до ровесників із порушеннями розвитку. Ставлення підлітків змінювалося у позитивний бік разом зі збільшенням обсягу контактів з особами із порушеннями розвитку. Більш того, учні виявилися в змозі запропонувати численні стратегії інклюзії для своїх однокласників із порушеннями розвитку. Підлітки можуть бути ефективними учасниками процесу полегшення інклюзивної освіти, за умови, якщо вони були попередньо обізнані про порушення розвитку, і якщо у них є можливості вступати у взаємодію з особами, які мають такі порушення.

**Бібліографія**

- Agne, K. J., Greenwood, G. E., & Miller, L. M. (1994). Relationships between teacher belief systems and effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 141-152.
- Beckman, P. J. (1983). The relationship between behavioral characteristics of children and social interaction in an integrated setting. *Journal of the Division for Early Childhood*, 7, 69-77.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15, 5-13.
- Blackmon, A. A., & Dembo, M. H. (1984). Prosocial behaviors in a mainstreamed school. *Child Study Journal*, 14, 205-215.
- Chin-Perez, G., Hartman, D. Park, H. S., Sacks, S., Wershing, A. & Gaylord-Ross, R. (1986). Maximizing social contact for secondary students with severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11, 118-124.
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning* (2<sup>nd</sup> Ed.). New York: Harper Collins College Publishers.
- Hanline, M. F. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities: An analysis of children's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18, 28-35.
- Hastings, R.P., & Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: The effects of integration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology*, 15, 149-159.
- Ispa, J. (1981). Social interactions among teachers, handicapped children and nonhandicapped children in a mainstreamed preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 231-250.
- Kennedy A.B., & Thurman, S.K. (1982). Inclinations of nonhandicapped children to help their handicapped peers. *The Journal of Special Education*, 16, 319-327.
- Kirk, R. E. (1995). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences*. (3<sup>rd</sup> Ed.). Toronto, ON: Brooks/Cole Publishing Company.
- Kyle, C., & Davies, K. (1991). Attitudes of mainstream pupils towards mental retardation: A pilot study at a Leeds secondary school. *British Journal of Special Education*, 18, 103-106.
- Lanier, N. J., & Jones, A. M. (1989). Attitudes towards the mainstreaming of moderately to severely handicapped students. *Reading Improvement*, 25, 242-244.
- Leinhardt, G. (1989). Math lessons: A contrast of novice and expert competence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 52-75.
- Leinhardt, G., & Greeno, J.G. (1968). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.
- Leinhardt, G., Young, K. M., & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5, 401-408.
- Llewellyn, A. (1995). The abuse of children with physical disabilities in mainstream schooling. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37, 740-743.
- Maclean D., & Gannon, P. M. (1996). Measuring attitudes towards disability: The interaction with disabled persons scale revisited. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 10, 791-806.
- Maheady, L., Sacca, M. K., & Harper, G. F. (1987). Class wide student tutoring teams: the effects of peer-mediated instruction on the academic performance of secondary mainstreamed students. *The Journal of Special Education*, 21, 107-121.
- Maheady L., Sacca, M. K., & Harper, G. F. (1988). Class wide peer tutoring with mildly handicapped high school students. *Exceptional Children*, 55, 52-59.

- Millington, M. J., Strohmer, D. C., Reid, C., & Spengler, P. M. (1997). A preliminary investigation of the role of differential complexity and response style in measuring attitudes toward people with disabilities. *Rehabilitation Psychology, 41*, 243-254.
- Quicke, J. C. (1989). Pupils' knowledge of mental handicap: A study of second year pupils in a British comprehensive school. *International Journal of Rehabilitation Research, 12*, 17-26.
- Richler, D. (1991). Inclusive education as social policy. In G. L. Porter & D. Richler (Eds.), *Changing Canadian schools: Perspectives on disability and inclusion*. North York, ON: The Roehr Institute.
- Rogers, J. (1994). Is special education free? *Rase: Remedial and Special Education, 15*, 171-176.
- Salend, S. J., & Knops, B. (1984). Hypothetical examples: A cognitive approach to changing attitudes towards the handicapped. *Elementary School Journal, 85*, 229-235.
- Slevin, E. (1995). Student nurses' attitudes towards people with learning disabilities. *British Journal of Nursing, 13*, 761-766.
- Staub, D., & Hunt, P. (1993). The effects of social interaction with training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. *Exceptional Children, 60*, 41-57.
- Townsend, M.A.R., Wilton, K.M., & Vakilirad, T. (1993). Children's attitudes towards peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 37*, 405-411.
- Whitaker, P. (1994). Mainstream students talk about integration. *British Journal of Special Education, 21*, 13-16.
- Yuker, H. (1994). Variables that influence attitudes toward people with disabilities: Conclusions from the data. *Journal of Social Behavior and Personality, 9*, 3-22.
- Yuker, H. E., Block, J.R., & Young, J. (1966). *Attitudes towards disabled persons*. New York: Human Resources Center.