



CURT

Canada Ukraine Research Team

КУМД

Канадсько Українська Мережа Досліджень

**ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТНЯ ПРАКТИКА:
РОЗУМІННЯ УЧНІВ І ВЧИТЕЛІВ**

Kenneth A. Pudlas

Trinity Western University

Анотація

У цій статті ми прагнули висвітлити розуміння повної інклюзії з точки зору основних учасників: учнів і вчителів. Метою інклюзії є побудова спільноти, в якій усі члени приймаються і беруть повну участь. Аби з'ясувати ступінь ефективності інклюзії у досягненні бажаних результатів у дослідженні використовувався опитувальник оцінки рівнів Я-концепції учнів чотирьох різних шкіл як індикаторів їхнього розуміння прийняття однолітками. Учні з особливими освітніми потребами мали значно нижчий рівень Я-концепції, ніж їхні однолітки, які не мають порушень у розвитку. Було встановлено важливі відмінності між школами. Під час дослідження також враховувався можливий вплив вчительської усвідомленої професійної ефективності у парадигмі повної інклюзії. Вчительське ставлення до інклюзії вимірювалося за допомогою Анкети вчительської думки. Ступінь негативу щодо інклюзії значно відрізнявся між вчителями початкової і середньої ланок освіти. Обговорювалося й залучення до освітньої практики та освіти вчителів.

Copyright © 2008 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

Web site: www.canada-ukraine.org

February 2008

.....

Авторське право © 2008 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

Сайт: www.canada-ukraine.org

Лютий 2008



EXCEPTIONALITY
EDUCATION
CANADA

Judy Lapari & 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_lapari@ualberta.ca /
chr_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: *Pudlas, Kenneth, A.*

Title of the Requested Article: *Inclusive Educational Practice: Perceptions of Students
and Teachers.*

Year 2003
Volume Number 13
Issue Number 1
Page Numbers 49-64

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

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 Kenneth Pudlas, consent to the translation of the aforementioned article.

Signature of Author

Date

Вступ

У сучасній спеціальній освіті наголошується на «повній інклюзії»: парадигмі, в якій спеціальна та загальна освіта зливаються в єдину освітню систему, де всім учням є місце, не зважаючи на будь-які особливі освітні потреби. Це – найпізніше повторення спеціальної освіти, починаючи з Wolfensberger (1972), який обстоював стандартизацію (запровадження для осіб з особливими освітніми потребами життєвого й освітнього досвіду, близького до нормального настільки, наскільки це можливо). Було запропоновано, аби школи були інклюзивними, якщо кожен учень здатен приєднатися і мати зв'язок зі шкільним соціальним середовищем, культурним й організаційним життям (Dei, James, Karumanchery, James-Wilson & Zine, 2003, с. 13). Мета дослідження, представленого у статті, – вивчити інклюзію з точки зору основних учасників: учнів з особливими освітніми потребами та їхніх учителів. Йдеться також про інших учасників, включаючи: інших учнів, батьків та адміністрацію школи. Водночас, саме на учнів з особливими освітніми потребами та тих, хто їх навчає, інклюзія впливає безпосередньо.

У Британській Колумбії «Спеціальні освітні послуги: Керівництво політикою, Методика проведення та Директиви (Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures, and Guidelines)» (Ministry of Education, 1995) визначає, що:

Принцип інклюзії, прийнятий у школах Британської Колумбії, підтримує єдиний справедливий доступ до навчання усіх учнів та можливості для досягнення усіма учніми цілей в усіх аспектах їхньої освіти. Практика інклюзії переросла ідею лише фізичного розташування та поєднує *основні цінності*, які сприяють участі, дружбі та взаємодії [Italic added].

Інтеграція – один зі шляхів досягнення інклюзії. Інтеграція заохочує учнів з особливими освітніми потребами до повної участі та взаємодії з іншими учнями у сусідніх школах, а також розвитку дружніх стосунків. Інтеграція передбачає навчання учнів з особливими освітніми потребами у класах з їхніми однолітками, а також необхідну підтримку та адаптацію для них, зумовлену індивідуальними особливостями для надання їм можливості бути успішними (Міністр освіти, 1995, с. А2).

Частково, до дослідження, описаного у статті, спонукали дані, висвітлені міністром освіти Британської Колумбії (1994), в яких йдеться про те, що близько 24% учнів з особливими освітніми потребами вважають, що їхні однолітки не приймають їх (для порівняння, лише 9% їхніх ровесників без порушень у розвитку виявили такі результати). Ці дані вказують, що всупереч встановленим цілям інклюзивної програми, значна частина

школярів, бачать себе як нездатних до ототожнення себе з іншими та не почуваються частиною спільноти. Тож, їхня причетність стала об'єктом дослідження.

Підґрунтя та логічне обґрунтування

Вивчення ефективності інклюзії виправдане з кількох причин. По-перше, самоусвідомлення учнів впливає на їхню поведінку, включаючи й навчальну. Друга причина – це те, що міністр освіти визначає участь, дружні стосунки та взаємодію як бажані цілі (поряд з розвитком позитивного сприйняття себе). Ціль – розвинути відчуття причетності дітей до спільноти через інклюзію – схвальна. Однак, за відсутності ретельного аналізу або будь-яких даних, вона може залишитися лише ідеологією, яку схвалюють.

Для аналізу повної інклюзії дітей з особливими освітніми потребами у цьому дослідженні використано інструментарій, який розпізнає різноманітну природу Я-концепції для виявлення усвідомлення учнів: це їхня Я-концепція, зокрема як вона пов'язана з прийняттям однолітками. Я-концепція та самооцінка – важливі для визначення різних проявів поведінки, включаючи освітні результати (Strein, 1993). Власне, міністр освіти Британської Колумбії (1994) визначає «позитивну та здорову Я-концепцію» як один із бажаних результатів освітнього досвіду всіх учнів. Додаткові цінності подані у наступному описі спеціальної освіти, складеному міністром освіти (1995):

Мешканці Британської Колумбії прагнуть такої освітньої системи, яка відображає їхні сподівання, що всі учні – унікальні, що всі учні – цінні, всі учні можуть навчатися. Спираючись на ці переконання і визнаючи, що ми не можемо допустити (чи соціально, чи економічно) невикористання потенціалу будь-кого, Британська Колумбія рухається у напрямі до інклюзивної освітньої системи, в якій учні з особливими освітніми потребами – повноцінні учасники учнівської спільноти.

Учні з особливими освітніми потребами – це ті діти, які мають порушення інтелектуальної, психічної, сенсорної, емоційної або поведінкової сфери або мають труднощі у навчанні, чи мають особливий дар або таланти.

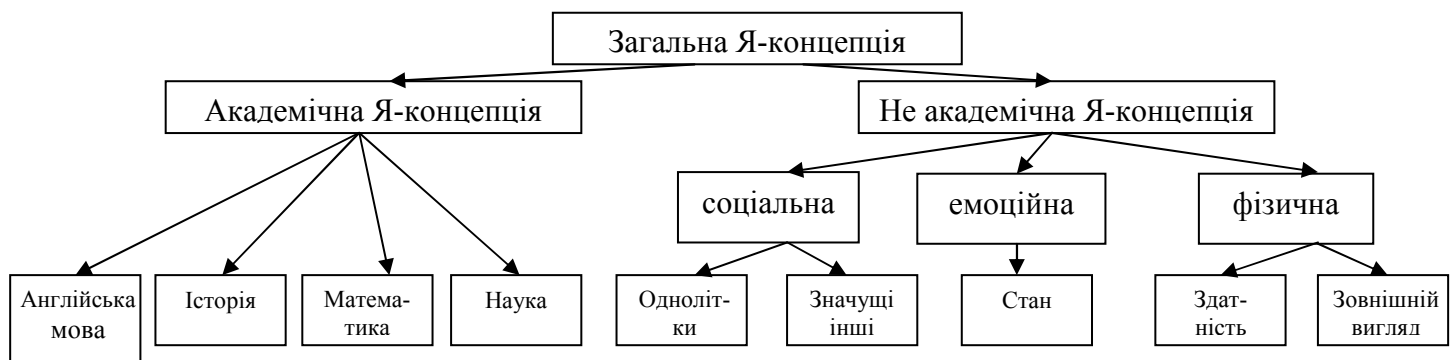
Ця різноманітність визначає зміни та можливості для учнів, батьків та вчителів. Нам потрібно дослідити, що ми робимо і як ми це робимо, у спосіб, який є найкращим для всіх учнів у наших школах (с. А1).

Крім того, література, яка розкриває психологічні механізми навчання, вказує на те, що спосіб, в який учні бачать себе (свою Я-концепцію) та цінність, яку вони приписують різноманітним властивостям (самооцінка), – важливі (Bandura, 1986; Beane, 1991; Branthwaite, 1985). Це частково пов'язано з тим, що було визначено як «маленька рибка створює великі хвилі» («little fish big pond effect»). Тобто усвідомлення значимих для дитини людей (включаючи однолітків, батьків і вчителів) суттєво впливає на Я-концепцію учнів. Нагадаймо одну з цілей сучасної інклюзивної парадигми спеціальної освіти у Британській Колумбії: щоб усі учні були повністю залученими учасниками шкільної спільноти і щоб учні розвивали позитивну та здорову Я-концепцію. Я-концепція та самооцінка, хоча й не синоніми, але пов'язані. Якщо учні відчувають себе такими, яких не сприймають інші (як номінальна Я-концепція однолітків, наприклад), ймовірно, що їхня Я-концепція також буде низькою. Під час вивчення Я-концепції припускалося (Sylwester, 1997), що низька Я-концепція має навіть біологічну та нейрологічну природу, та для того, аби відновити нейрологічний і біологічний баланс індивіди вдаються до насилля. Доки ця природа повертає до себе увагу, остаточна дискусія – поза межами цієї статті.

Рівень, до якого ідеологія інклюзії успішно реалізується як методологія (завдяки згаданим вище визначенням та цілям), може бути частково вимірний через розумінням учнями того, як їх приймають однолітки. Будь-який інструментарій, який використовується в якості міри, має передбачати, що Я-концепція – багатоаспектна, на відміну від інших, більш ранніх моделей (на зразок моделі Coopersmith (1967)). Shavelson, Hubner та Stanton (1976) пропонують модель, в якій компонент загальної Я-концепції далі поділяється на академічний, соціальний і фізичний аспекти (див. схему 1). Це – остання модель, яка використовується у нашому дослідженні.

Схема 1

Багатоаспектна модель Я-концепції (за Shavelson, Hubner та Stanton, 1976)



Оцінка поведінки у специфічних ситуаціях

На учнівський освітній досвід впливає також усвідомлення того, як їх приймають вчителі. Вплив вчителів був описаний Purkey та Novak (1996), які пропонували вчителям створювати «заохочуючі класи (“inviting classrooms”)». Для запровадження «заохочуючих класів» вчителі повинні мати відчуття професійної ефективності (Pudlas, 1993). На професійну ефективність учителів, які стикнулися з потребами дітей з порушеннями психофізичного розвитку, може впливати їхня позиція щодо повної інклюзії. Інструментарій для вимірювання ставлення вчителів було розроблено Bunch (1993) та описано нижче.

Це дослідження підтверджує багатоаспектну природу Я-концепції та додатково визначає вплив ставлення однолітків і вчителів на Я-концепцію учнів з особливими освітніми потребами. Сучасна література містить дослідження Я-концепції учнів і ставлення вчителів до повної інклюзії. Це дослідження спрямоване на визначення ефективності можливої парадигми для вивчення стосунків між ними (учнями та педагогами) та природи ймовірних залежностей між учнівською Я-концепцією та ставленням учителів. Інше питання, яким ми цікавимося, – внутрішньошкільні відмінності. Це дослідження порівнює Я-концепцію і ставлення вчителів у загальноосвітніх школах та приватних школах з релігійною спрямованістю. Останні представляють інтерес з кількох причин. По-перше, вважається, що подібні школи існують, оскільки їх прихильники підтримують певний світогляд; це, зазвичай, світоглядні цінності. У згаданому випадку – це релігія. Таким чином, це навчання може привести до відмінних уявлень учнів, аніж у тих школярів, які навчаються у загальноосвітніх школах, де не настільки активно навчають загальних релігійних цінностей. По-друге, попередні дослідження (Sutton, Sutton та Everett, 1993) розглядали досвід та рівень підготовки спеціальних вчителів, завдяки чому встановлено їх недостатність. Таким чином, рівень професійної ефективності цих вчителів міг зумовити ситуацію, коли класи були менш заохочуючими для учнів з особливими освітніми потребами.

Методика дослідження

Інструментарій

Два пов'язані фактори, які стосуються інклюзії, представляють особливий інтерес у цьому дослідженні. По-перше, у якості вимірювання рівня прийняття до шкільної спільноти виступає Я-концепція учнів. По-друге, у якості вимірювання рівня відчуття

професійної ефективності – ставлення вчителів щодо освітньої практики повної інклюзії. Для збору даних використовувалися два різних інструментарія.

Учні. Інструментарій, використаний у цьому дослідженні для визначення рівня Я-концепції учнів, – Самоописовий опитувальник (СОО), розроблений Marsh (1988). Його обрали спеціально, оскільки це інструментарій з міцною теоретичною базою: тією, що визначає багатоаспектну природу Я-концепції (як кризь модель Shavelson та ін., 1976). СОО містить складові, що визначають рівні стосунки, забезпечуючи вимірювання ступеня, до якого учні усвідомлюють себе як прийнятих однолітками. СОО I розроблено для роботи з учнями молодших класів; СОО II – для роботи з учнями середніх класів. Учні відповідають на твердження, наприклад: «Інші учні обирають мене своїм другом» за шкалою від 1 (не такого як я) до 5 (так, такого як я) для СОО I та від 1 до 6 – для СОО II. Вищі бали вказують на позитивнішу Я-концепцію. Різні аспекти СОО II належать до самоусвідомлень учнів стосовно:

1. Математики.
2. Фізичного зовнішнього вигляду.
3. Власної особистості.
4. Чесності, надійності.
5. Фізичних можливостей.
6. Навички спілкування.
7. Емоційної стабільності.
8. Стосунків батьків.
9. Загальноосвітньої школи.
10. Одностатевих стосунків.
11. Стосунків з протилежною статтю.

СОО I має менше пунктів: поєднано пункти 10 і 11 в один пункт «стосунки з однолітками» та видалено «емоційна стабільність» і «чесність та надійність». Таким чином, загальна кількість балів за два варіанти відрізняється і в аналізах, значення були прилаштовані так, щоб можна було здійснити порівняння між учнями початкових і середніх класів.

Вчителі. Вчителі заповнювали Опитувальник думки вчителів (ОДВ), розроблений Bunch (1993). Це оглядовий інструментарій, який має 70 пунктів (тверджень), на які вчителі мають дати відповіді. Ці твердження належать до 10 різних сфер:

1. Впевненість вчителя у своїй підготовці.
2. Адекватність вчительської підготовки.

3. Відповідальність вчителів.
4. Вплив повної інклюзії на інклюзованих учнів.
5. Вплив повної інклюзії на дітей без особливих освітніх потреб.
6. Освітнє значення повної інклюзії.
7. Вплив повної інклюзії на вчителів загальноосвітніх шкіл.
8. Професійні стосунки.
9. Підтримка з боку адміністрації.
10. Належний рівень навантаження вчителя.

ОДВ побудований таким чином, що вища межа вказує на вищий рівень «негативності». Вчителі відповідали на твердження, як-то: «Вчителі загальноосвітніх шкіл володіють знаннями і досвідом, аби успішно працювати з учнями з різноманітними потребами». Їхні відповіді на кожен з 70 пунктів, які вказували на рівень їхньої згоди з твердженнями, могли коливатися від 1 («цілком згоден») до 6 («категорично не згоден»). У випадку погодження вчителя з усіма пунктами, загальна сума балів становила б 420.

Предмет

Педагоги. Дослідження було проведено в одному шкільному окрузі Британської Колумбії. Директор спеціальної освіти округу сприяв дослідженню, впорядковуючи наданий зразок. У кожній школі представник адміністрації рекомендував контактну особу, яка на волонтерських засадах завершувала підготовку інструментарію для обстеження. До експерименту було залучено 4 школи (усі в одному столичному районі): одна безплатна початкова школа, одна безплатна середня школа, одна приватна початкова школа з релігійною спрямованістю та одна приватна середня школа з релігійною спрямованістю. Маємо зауважити, що пізніше приєдналося 2 відділення коледжу, але їх скеровувала одна шкільна рада. У дослідженні брали участь 40 педагогів, які мали постійний контакт з учнями з особливими освітніми потребами. В одній зі шкіл, однак, було обстежено лише одного вчителя.

Учні. У кожній школі контактною особою були відібрані учні з особливими освітніми потребами, які отримували певний час спеціальну освіту; також була відібрана така саме кількість їхніх однолітків без особливих освітніх потреб (навмання). Вік учнів – 8-18 років. Усі учні мали достатні когнітивні можливості, такі як здатність читати і розуміти завдання, а також достатні рухові якості (були здатні заповнювати форму). Особливі освітні потреби включали ті, які, зазвичай, називаються труднощі у навчанні,

дефіцит уваги, церебральний параліч, мовленнєві порушення. Оплачувані спеціальні послуги охоплювали: підтримку у навчанні, мовленнєву терапію (логопедичну допомогу), навчальну адаптацію та загальну підтримку спеціальним освітнім асистентом. Після опитування не всі форми були придатними до використання (окремі мали пропущені дані). В цілому, придатні до використання дані були одержані від 86 учнів. З них: 44 – діти з особливими освітніми потребами та 42 – діти без особливих освітніх потреб. Дані стосовно особливих освітніх потреб усіх учнів були з різних причин недоступними, і тому для аналізу були об'єднані школярі з особливими освітніми потребами.

Результати

Я-концепція учнів

Порівняння рівня Я-концепції учнів з особливими освітніми потребами та дітей, які їх не мають, дає уявлення щодо успішності повної інклюзії. 86 учнів заповнили одну з двох форм СОО. Результати порівнювалися по-різному: між групами учнів (з особливими освітніми потребами та без особливих освітніх потреб) та між школами. Аналіз даних (див. табл. 1 та табл. 2) виявив, що учні з особливими освітніми потребами мали значно нижчі показники ($p < .006$), ніж учні без особливих освітніх потреб (за загальним результатом за СОО). За всіма пунктами за кожною з версій СОО учні з особливими освітніми потребами мали нижчі показники, що вказує на нижчу Я-концепцію.

Таблиця 1

Загальні показники Я-концепції

	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>
Без особливих освітніх потреб	250.0	42	40.69
З особливими освітніми потребами	225.0	44	41.71
Загалом	237.2	86	42.86

Таблиця 2

Аналіз розбіжностей для загальних показників Я-концепції

	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Між групами	13417.997	1	13417.997	7.896	.006
В середині груп	142749.768	84	1699.402		
Загалом	156167.765	85			

Подальший аналіз спрямовувався на особистісні аспекти Я-концепції дітей. Результати вказували, що учні без особливих освітніх потреб відповідали значно позитивніше ($p < .001$) на такі твердження, як «Я маю багато друзів» (див. табл. 3 і табл. 4).

Ці результати підтверджують інші, про які доповідав Міністр освіти Британської Колумбії щодо учнівського відчуття, та дають підстави для занепокоєння, що цілі моделі повної інклюзії не досягаються.

Таблиця 3

Показники рівня Я-концепції учнів

	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>
Без особливих освітніх потреб	33.4	42	5.53
З особливими освітніми потребами	28.1	44	7.76
Загалом	30.7	86	7.25

Таблиця 4

Аналіз розбіжностей для порівняння рівня Я-концепції дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків без особливих освітніх потреб

	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Між групами	620.030	1	620.030	13.533	.001
В середині груп	3848.531	84	45.816		
Загалом	4468.562	85			

Сфери впливу змінюються упродовж розвитку дітей: коли учні дорослішають – вплив однолітків значно збільшується. Аналіз даних вказує на те, що учні початкових класів мали вищі загальні показники рівня Я-концепції (див. табл. 5 і табл. 6).

Таблиця 5

Загальні показники рівня Я-концепції учнів різного віку

	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>
СОО I (початкові класи)	254.0	53	39.21
СОО II (середні класи)	210.3	33	34.25
Загалом	237.2	86	42.86

Таблиця 6

Аналіз розбіжностей для порівняння загальних показників Я-концепції учнів початкових – середніх класів

	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Між групами	38661.252	1	38661.252	27.637	.001
В середині груп	117506.513	84	1398.887		
Загалом	156167.765	85			

Ці дані демонструють, що учні початкових класів мали загалом позитивніше ставлення до себе. Модель повної інклюзії може бути успішнішою у початкових класах, аніж у середніх. Наступні дослідження можуть виявити, що позитивні стосунки, закладені у початкових класах, в майбутньому будуть продовжуватися, коли учні перейдуть до середніх класів. Подальший аналіз даних і дослідження залучення виправдані, особливо

якщо ці дані поєднати зі ставленням вчителів обох ланок – початкової та середньої. Таким чином, ми бачимо, що мета повного залучення учнів у якості членів шкільної спільноти та розвиток позитивної Я-концепції (не зважаючи на будь-які порушення у розвитку) для учнів з особливими потребами не досягаються. Простої фізичної близькості недостатньо.

Ставлення педагогів

Загалом 40 педагогів заповнили ОДВ. Серед них: 1 – з допрофесійної школи, 11 – з безплатних середніх шкіл, 1 – з безплатної початкової школи, 22 – з приватних початкових та 5 – з приватних середніх шкіл з релігійною спрямованістю. Аналіз даних охоплював кілька порівнянь: загальні міжшкільні відмінності (загальний рівень негативу щодо повної інклюзії в загальноосвітній школі), відмінності між рівнями (між початковим і середнім), а також відмінності між рівнями негативу стосовно специфічних пунктів.

Вивчення даних дало змогу з'ясувати, що в цілому вчителі середньої школи негативніше, ніж вчителі початкових класів, налаштовані щодо практики повної інклюзії. Ці відмінності несуттєві, коли були порівняні дані, зібрані за допомогою ОДВ (див. табл. 7). Значення складаються із суми неопрацьованих балів для кожного із 70 пунктів з найнегативнішими відповідями, які складають суму шести відповідей (70 пунктів x 6 [максимум відповідей] = 420 [максимальна кількість балів]). Використання інших дій (тест поєднаних прикладів) та розділення рівнів(ступенів) відповідних дій вчителів (у попередньо об'єднаних приватних релігійних початкових та середніх школах) дало змогу виявити, що між групами спостерігаються значні відмінності ($p < .0001$) щодо загальної суми відповідей в ОДВ (див. табл. 8). Було кілька груп педагогів, які розглядали повну інклюзію негативніше за інших. Подальші дослідження із залученням більшої кількості респондентів та відповідний аналіз виявлених відмінностей були б переконливішими.

Таблиця 7

Дані, зібрані за допомогою ОДВ (за рівнями)

Ланка	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>
Початкова ланка освіти	23	195.6	28.92
Середня ланка освіти	17	200.1	31.14
Загалом	40	197.5	29.58

Таблиця 8

Дані, зібрані за допомогою ОДВ (за школами)

Група педагогів	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>
Допрофесійний вчитель	1	173.0	

Вчитель безплатної середньої школи	11	192.5	30.35
Вчитель безплатної початкової школи	1	198.0	
Вчитель приватної школи з релігійною спрямованістю (об'єднані)	27	200.4	30.25
Загалом	40	197.5	29.58

Таблиця 9

Дані, зібрані за допомогою ОДВ (за вчительськими групами)

Група педагогів	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>
0 (допрофесійний вчитель)	1	173.0	
1 (вчитель безплатної середньої школи)	11	192.5	30.35
2 (вчитель безплатної початкової школи)	1	198.0	
3 (вчитель приватної початкової школи з релігійною спрямованістю)	22	198.3	30.35
4 (вчитель приватної середньої школи з релігійною спрямованістю)	5	209.8	31.29
Загалом	40	197.5	29.58

Подальший аналіз даних ОДВ дав змогу визначити міжрівневі відмінності (початковий/середній) щодо 6, 8 та 10 пунктів. Вчителі середніх класів (n=16) були значно негативнішими ($p < .05$) щодо повної інклюзії за такими пунктами:

6. Освітнє значення практики.

[наприклад: *Інтеграція у загальноосвітній клас – відповідне розміщення учня з особливими освітніми потребами.*]

8. Вплив повної інклюзії на професійні стосунки.

[наприклад: *Вчитель загальноосвітнього класу та ресурсний вчитель формують тісну команду для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.*]

10. Належний рівень навантаження вчителя.

[наприклад: *Помічник вчителя, який постійно працює у школі, – необхідний у загальноосвітньому класі, в який інтегровані учні з особливими освітніми потребами.*]

Крім того, були відмінності в індивідуальних аспектах ОДВ між окремими особами та групами педагогів шкіл (допрофесійної, безплатної початкової, безплатної середньої,

приватної початкової та приватної середньої з релігійною спрямованістю). Зокрема, ці відмінності виявлялися у пункті 1 (вчительська самовпевненість, $p < .05$) та пункті 10 (належний рівень навантаження вчителя, $p < .007$). Необхідні подальші дослідження цих відмінностей серед більшої кількості респондентів. Заслуговує на увагу, що негативніше сприймають повну інклюзію учні середніх класів; ставлення вчителів середніх класів також негативніше. Подальший аналіз може розкрити причини та визначити вплив такого ставлення.

Обговорення

Дискусія щодо того, чи має бути забезпеченою модель повної інклюзії, неефективна відтоді, як ця модель існує. Як відзначено у Правилах та Інструкціях Міністерства освіти Британської Колумбії (1995), адаптована модель наданих спеціальних освітніх послуг і є – інклюзія. Що, однак, важливо – дослідження ефективності поточної освітньої практики з позиції розуміння учасниками, включаючи тих, яких це безпосередньо стосується: учнів і вчителів.

На початку цього обговорення кілька обмежень дослідження привернули до себе увагу. По-перше, більша кількість респондентів дала б змогу порівняти вплив різних типів порушень на усвідомлення учнів. Мається на увазі, чи змінюється ставлення однолітків (або усвідомлення цього) залежно від типу особливих освітніх потреб (наприклад, ставлення до дітей з труднощами у навчанні та дітей з дефіцитом уваги)? По-друге, тривалість часу, упродовж якого учні перебували у конкретному колективі, також може бути важливою змінною. Перевірка реалізованого заходу може містити феноменологічну перевірку на кількох учнях, результати якої досягають максимуму за цією шкалою. Також зауважимо, що не зважаючи на всі намагання дослідника, залучити достатньо велику кількість респондентів у безплатних початкових школах, де збиралися дані про учнів, було неможливо. Нині дослідники роблять спроби залучити до дослідження більшу кількість вчителів, що дасть змогу глибше усвідомити суть проблеми. Не зважаючи на обмеження, які привернули до себе увагу на початку дослідження, одержані дані дійсно мали важливе значення.

Таблиця 10

Порівняння балів пунктів ОДВ за рівнями (початковата середня ланки)

Порівняння		SS	df	MS	F	p
ОДВ 1	Між групами	30.795	1	30.795	1.124	.296
	У групах	1041.105	38			
	Загалом	1071.900	39	27.397		

ОДВ 2	Між групами	28.702	1	28.702	1.897	.176
	У групах	574.798	38	15.126		
	Загалом	603.500	39			
ОДВ 3	Між групами	11.822	1	11.822	.543	.466
	У групах	827.678	38	21.781		
	Загалом	839.500	39			
ОДВ 4	Між групами	1.253	1	1.253	.001	.978
	У групах	609.887	38	16.050		
	Загалом	609.900	39			
ОДВ 5	Між групами	2.357	1	2.357	.104	.749
	У групах	861.243	38	22.664		
	Загалом	863.600	39			
ОДВ 6	Між групами	76.664	1	76.664	4.882	.033
	У групах	596.711	38	15.703		
	Загалом	673.375	39			
ОДВ 7	Між групами	6.754	1	6.754	.226	.637
	У групах	1133.621	38	29.832		
	Загалом	140.375	39			
ОДВ 8	Між групами	77.366	1	77.366	5.849	.020
	У групах	502.634	38	13.227		
	Загалом	580.000	39			
ОДВ 9	Між групами	6.394	1	6.394	.000	.990
	У групах	1551.494	38	40.829		
	Загалом	1551.500	39			
ОДВ 10	Між групами	133.690	1	133.69	10.406	.003
	У групах	488.210	38	12.848		
	Загалом	621.900	39			

Одним з бажаних результатів інклюзії (як загальної концепції) є те, що кожен учень готовий до залучення та зв'язку зі шкільним соціальним середовищем, культурою й суспільним життям. Дані, висвітлені у статті, вказують на те, що із запровадженням повної інклюзії у цих загальноосвітніх школах Британської Колумбії учні з особливими освітніми потребами почуваються значно менш пов'язаними зі своїми однолітками, ніж їхні ровесники без особливих освітніх потреб. Підстави для оптимізму можуть зосереджуватися у факті, що учні молодших класів поки що не мають негативної Я-концепції, яку мають учні середніх класів. Активніші освітні зусилля мають спрямовуватися на те, аби впевнитися, що розвиваючись, досягаючи зрілості та змінюючись, природа і значимість стосунків між однолітками залишалася такими, коли учні продовжують почуватися цінними, не зважаючи на будь-які порушення чи умови, що стоять на заваді. Дані, вміщені у статті, висвітлюють кілька бачень: від точки зору вчителів щодо ефективності моделі повної інклюзії до тієї, що запроваджена на сучасному етапі у Британській Колумбії. Більшість вчителів, які взяли участь у дослідженні,

підтримують освітнє значення моделі повної інклюзії. Вони виявляють справжнє зацікавлення, особливо, коли це пов'язано з такими аспектами, як стосунки між учителями та командою підтримки. Вчителі також занепокоєні щодо запровадження повної інклюзії в їхню щоденну роботу. Ці матеріали мають бути поширені, а подальші дослідження – підтвержені. Також цікаво відзначити відповіді вчителів приватних шкіл з релігійною спрямованістю. Здавалося б, що вчителі у школах, де позитивне ставлення до осіб з особливими освітніми потребами має бути природним за біблійними канонами, більше б підтримували права таких учнів щодо повної інклюзії в соціум. Однак, результати ОДВ цих учителів свідчать, що вони не менш негативно ставляться до інклюзії, аніж учителі, які працюють в системі державних шкіл. Професійна підготовка та спеціальна освітня підтримка доступні вчителям у незалежних школах, можуть стати іншим предметом подальших досліджень.

Таким чином, одержані результати стосуються, насамперед, вчителів-практиків. Насамперед, дослідження має привести до конкретних пропозицій щодо забезпечення спеціальних послуг в освітній практиці, гарантуючи їх учням з особливими освітніми потребами та їхнім вчителям. Наприклад, чотирирівневий аналіз цих результатів свідчить: вчителі прихильні до повної інклюзії як ідеології, проте не відчують, що мають достатню підтримку або підготовку для того, аби бути успішними. Цей результат співпадає з результатами, представленими в огляді спеціальної освіти у Британській Колумбії (Siegel та Ladyman, 2000). Зміни у підготовці вчителів та професійному розвитку можуть бути основою для того, щоб дати педагогам більше розуміння професійної ефективності у роботі з учнями, які мають особливі освітні потреби. Огляд Спеціальної Освіти (Special Education Review; Siegel та Ladyman, 2000) пропонує кілька рекомендацій для покращення ситуації у цій галузі.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Andrews, J. & Lupart, J. (1993). *The inclusive classroom*. Scarborough, ON: Nelson Canada.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beane, J. (1991). Sorting out the self-esteem controversy. *Educational Leadership*, 49(1), 25-30.
- Branthwaite, A. (1985). The development of social identity and self-concept. In A. Branthwaite & DRogers (Eds.), *Children growing up* (pp.34-42). Philadelphia: Open University Press.
- British Columbia Ministry of Education. (1995). *Special education services: A manual of policies procedures and guidelines*. Victoria, BC: Author.
- British Columbia Ministry of Education. (1994). The inclusion of students with special needs, data collection and analysis. In *British Columbia Ministry of Education Annual Report 1993-1994*. Victoria, BC: Author.
- Bunch, G. (1993). *Educator Opinion Questionnaire*. ON: Inclusion Press.
- Coopersmith, S.A. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San-Francisco: W.H.Freeman.
- Dei, G.J.S., James, M.I., Karumanchery, L.L., James-Wilson, S., & Zine, J. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Toronto, ON: Canadian Scholars Press.
- Marsh, H. (1988). *Self Description Questionnaire – A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent: A test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pudlas, K.A. (1993). Integration: Students and teachers at risk? *B.C. Journal of Special Education*, 17(1), 54-61.
- Purkey, W., & Novak, J. (1996). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching learning, and democratic process* (3rd ed.). Toronto: Wadsworth Publishing.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Siegel, L. & Ladyman, S. (2000). *A review of special education in British Columbia*. Victoria, BC: British Columbia Ministry of Education.
- Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 7.5*. Chicago, IL: SPSS.
- Strein, W. (1993). Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology. *School Psychology Review*, 22(2), 273-284.

- Sutton, J., Sutton, C., & Everett, E. (1993). Special education in Christian/ fundamentalistschools: A commitment to *all* the children? *Journal of Research on Christian Education*, 2(1), 65-79.
- Sylwester, R. (1997). The neurobiology of self-esteem and aggression. *Educational Leadership*, 54(5), 75-79.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: The principle of normalization in human services*. Toronto: Leonard Crainford.