

**Др. Джуді Лупарт**

професор кафедри освітньої психології,  
факультет освіти, Університет Альберти, Канада, Голова Всеканадської  
кафедри із спеціальної освіти і інклюзивного навчання

**До справедливості та досконалості у канадських школах:  
чи може інклюзивне навчання зменшити прірву**

Анотація

Тривалий час канадські школи намагались слідувати єдиним стандартам у системі загальної масової освіти, ідею яких можна висловити так: "Єдині вимоги підходять для всіх". Хоча учні з складними фізичними вадами взагалі виключались із системи масової освіти, протягом першої половини ХХ ст., всі інші, як очікувалось, мали отримувати деякий мінімальний освітній стандарт. Оскільки в наступні десятиліття освітні системи вдосконалювались і розвивались, поступово визнавалось, що стандартний навчальний план, стандарти результатів навчання не відповідали потребам розвитку значної частини учнів, які відвідували масові школи. Через це існуючі системи були реформовані, щоб дати школам можливість "відсіяти" деяких учнів, що були, як вважалось, нездатними навчатись у школі. Починаючи з 1960 р. всі канадські школи прийняли програми та розробили стратегію підтримки спеціальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Були створені і розповсюджені спеціальні програми, спеціальні методики викладання та спеціальні освітні послуги, пройшли спеціальну підготовку вчителі.

Таким чином школи розвивались, враховуючи два підходи до навчання: один для учнів, що мають особливі потреби, а другий – для всіх інших, "звичайних" учнів. Ці окремі підходи, здавалось, будуть належним чином задовольняти потреби учнів, доки у 80-ті роки ХХ ст. не виникли певні протиріччя. Зменшення фінансування, обмежені ресурси, зростаючі сподівання, відповідальність, що збільшувалась і заклики до рівності та високої якості навчання були чинниками у створенні наростаючого потоку незадоволення масовими школами та

негативним враженням від якості освіти всіх учнів взагалі та учнів з особливими навчальними потребами зокрема.

Хоча заклики до реформування освіти для дітей з особливими навчальними потребами були, перш за все, спрямовані на поглиблення рівності та інтеграції, здавалось, що цей заклик не був добре зрозумілим у звичайній освіті. Затягування, затримка, спротив стояли на перешкоді адаптації практики справжнього інклюзивного навчання у масових школах та звичайних класах. Наявні проблеми та наслідки не обмежувались тільки тим, що відбувалось у школах. На жаль, довготривалі незручності і ризики для -дітей, що мають особливі проблеми і були видалені з загальних класів та програм, збільшуються, коли особа залишає систему масового навчання і починає перехід до дорослого життя, працевлаштування та долучення до суспільних процесів.

В цій статті проаналізовано складнощі в процесі інклюзії учнів з особливими навчальними потребами у звичайні школи та класи у минулому столітті. Розглянуто серйозні недоліки в освіті учнів з особливими потребами, що ведуть до величезного ризику їх невдачі у наших школах і як результат – у суспільстві. Розглянуто та проаналізовано дослідження та література, присвячені необхідним зусиллям педагогів та інших спеціалістів. Нарешті, я ознайомлю з прикладами успішного включення (інклюзії) дітей у місцеву громаду та масову школу.

## Вступ

В останні роки досить багато опублікованих робіт, які свідчать про незадовільні результати навчання учнів з порушеннями та особливими потребами (Fawcett, 1996; Nuefeld & Stevens, 1992; Roeher Institute, 1994). Порівняння результатів навчання учнів з вадами та показників їх однолітків без порушень невітішне. Меншою є вірогідність, що вони закінчать середню школу, що вони працевлаштуються, а якщо, все ж, працевлаштуються, то швидше за все, будуть мати меншу платню; у

випадку, коли це жінки, існує імовірність, що вони будуть матерями-одиначками і малозабезпеченими.

Особи з вадами та особливими потребами дуже довго перебували на узбіччі суспільства. Вони ризикують зазнати невдачі у нашій шкільній системі і, в результаті, не реалізуються у повній мірі учасниками суспільства. Вони знаходяться у небезпеці, тому що наші заклади організовані в такий спосіб, щоб підтримувати більшість, а ті, що мають відхилення від норми, мають невеликий вибір, а саме, мусять вписатися в існуючі системи. Такі системи недостатньо гнучкі, щоб підтримати тих, хто вступає до них і ми, здається, погоджуємося з думкою, вважаємо нормальним, що дехто з наших громадян не зможе розкрити свої потенційні можливості.

Більшість канадців забезпечена відповідною сучасною загальною освітньою підготовкою, що готує їх бути продуктивними корисними членами суспільства. Дійсно, це очікування вважається саме собою зрозумілим, однак для дітей з порушеннями і особливими потребами навіть отримання права просто переступати шкільний поріг досягалося довгою важкою боротьбою. Чи готові ми підтримувати навчальні успіхи тих, кому найбільш складно у межах систем, які ми створили? На жаль, мрії про те, щоб мати індивідуалізоване відповідне навчання все ще нездійсненні для більшості і, незважаючи на риторику про інклюзію учнів з особливими потребами, дійсність полягає у тому, що перед нами ще довгий шлях до того, щоб ці учні дійсно, насправді були залучені до наших шкіл і громад.

### **Століття поступової інклюзії учнів з особливими потребами.**

У минулому столітті у Канаді відбувався стійкий прискорений перехід до інклюзії у наших школах, однак попередні часи були значною мірою ізоляціоністськими та принизливими для тих, кого вважали не такими, як всі. Починаючи з давніх часів, була широко розповсюджена думка про те, щоб особи, яких вважали "відмінними" від інших у суспільстві, зазнавали більших страждань і, в багатьох випадках, смерті. Люди з очевидними вадами підлягали остракізму або відлученню від громади, де вони народилися. Мати таке нещастя у сім'ї

було справжньою чумою і серед батьків була широко розповсюджена практика евтаназії (Winzer, 1996). Таким чином переважним для тих, кого вважали "винятковими" або "дефектними" в ранній канадській історії, було "виключення" з суспільства (ексклюзія).

Освіта в Канаді у ХІХ ст. була вузько зорієнтована на дітей з привілейованих класів. Однак протягом двох десятиліть, що передували зміні століть, коли країна почала рости і процвітати, був зроблений значний акцент на розвиток суспільної освітньої системи. Всі зусилля та ресурси були зосереджені для забезпечення канадських дітей базовою освітою, з головним акцентом на навчання грамоти. Навіть при тому, що освіта була ще недоступною для більшості, вплив індустріалізації і нові закони про захист дітей зробили позитивний внесок у зародження думки про рушійну силу школи у процесі вдосконалення людини та суспільства, думки, що була домінантною у перші п'ятдесят років масового загальнодоступного навчання.

Для дітей з вадами, що навчалися у масових школах, насправді не було ніяких умов на початку ХХ ст. Діти з очевидними порушеннями, такими як відсутність слуху чи зору, були першими, хто отримували допомогу, зазвичай під наглядом лікаря, в особливих будинках з умовами для проживання. Спочатку такі заклади містились у маленьких будинках котеджного типу, подібні до європейських зразків того часу. Основна увага була зосереджена там на піклуванні та індивідуальному навчанні. Деякі канадські провінції заснували спеціальні школи-інтернати, такі як Вінніпезька школа для глухих та школа Фредеріка Фрезера для сліпих у Галіфаксі, побудовані у ті часи. На жаль діти з бідних родин, які мали вади та емоційні порушення, як правило були приречені плисти за течією у власній громаді. Доля цих дітей залежала від милосердя тих, хто їх знайшов та опікунської, наглядової турботи, яка була нормою, бо діти з вадами розвитку вважалися непридатними до навчання (Stainback, Stainback, & Bunch, 1989). Через те, що кількість бездомних та покинутих дітей зростала, будувались притулки та заклади для інвалідів, переважно в Онтаріо та Квебеці. Серед мешканців цих закладів можна було одночасно зустріти глухих, сліпих, розумово відсталих, калік, злочинців та волоцюг –

тобто ці заклади були не більше, ніж людські "склади", в які "звалювали" дітей, від яких відмовились родини. На щастя, тогочасні реформатори освіти були здатними впливати на суспільні стосунки в достатній мірі, щоб підтримати попит на виправні заклади і ремісничі школи, в яких діти могли б навчатися професії, сподіваючись, що це їм дасть змогу стати самостійними в дорослому житті. Це відповідало задачам даного етапу – обов'язковій, безкоштовній освіті всіх дітей.

Протягом першої половини ХХ ст. учні з особливими потребами могли тільки обмежено одержувати освіту в масових школах. Виховання та навчання таких дітей як правило, лягало на плечі батьків, і часто по всій країні, за підтримки церкви, утворювались певні форми групового виховання у приватних будинках та при церквах. Дуже рідко дітям з вадами дозволяли відвідувати масові школи. Вони одержували освіту в окремих закладах інтернатського типу, або в спеціальних класах звичайних шкіл. Типовою для тих часів була ситуація - якщо сім'я дитини з порушенням зору жила в Західній Канаді, то батьки були змушені віддавати дитину в спеціальну школу-інтернат, як школа Фредеріка Фразера, що знаходилась аж у Галіфаксі на далекому сході. Іншим учням з особливими потребами, наприклад, розумово відсталим, прийшлося найтяжче, бо саме в цей час переважала думка про спадковість цієї недуги і переконання у тому, що саме розумова відсталість була причиною більшості суспільних проблем, таких як злочинність, дрібні правопорушення, бідність, проституція і аморальність. У результаті, більшість провінцій санкціонували примусову сегрегацію та стерилізацію.

Дійсно, таку практику вдалося здолати тільки у 1986 році, коли Верховний Суд Канади відмінив існуючий порядок.

Саме протягом 1950-1960 р. батьки повели боротьбу за надання послуг, що задовольняли б потреби їхніх особливих дітей. Громадські групи захисту, подібні до Канадської асоціації для розумово відсталих (зараз Канадська асоціація для проживання в суспільстві) та Канадської асоціації для дітей і дорослих з особливими потребами мали потужний вплив на майбутній розвиток освіти і зростання спеціальної освіти в

межах масової шкільної освіти. На той час у більшості провінцій освітні послуги, що надавались дітям з особливими потребами неофіційно, не входили в систему освіти і надавались батьками, добровольцями та іноді вчителями-спеціалістами, які в основному займались пошуками фінансування, розробляли методики, програми. Ці розробки стали базою освітніх методів, що більше відповідали потребам учнів, враховували їхні індивідуальні особливості. Це стало значним фактором, що вплинуло на створення в масових школах спеціальних класів для учнів з особливими потребами. Найчастіше освітні послуги надавались і були організовані на основі класифікації і категоріальних розбіжностей. Відповідні школи почали використовувати системи тестування і оцінки знань учнів як головний спосіб діагностування і категоризації дітей. Саме таким був початок системи освітніх послуг для учнів з особливими навчальними потребами, визнаними сьогодні як "спеціальна освіта".

Andrews & Lupart (2000) описують традиційні підходи у процесі спеціальної освіти в 50-60-і рр.: направлення, тестування, категоризація, розміщення, програмування, які вони назвали "методом п'яти процедур". Важливо, що такий підхід прорізав нову нішу в тогочасних послугах масової освіти і через декілька десятиліть став конкуруючою системою освіти.

Незважаючи на те, що такий "підхід спеціальної освіти" увічнював ізоляцію та сегрегацію учнів з особливими потребами, педагоги використовували цю ситуацію для вдосконалення освітнього рівня особливих учнів. Таке досягалось зменшенням кількості учнів у класі, введенням спеціальних методів навчання, ресурсів, обладнання і програм, які ефективно враховували потреби кожної категорії учнів.

Важливо, що батьки та групи підтримки були задоволені, тим, що їм вдалося вибороти місця для особливих дітей в системі масової освіти, їх задовольняло відкриття в звичайних школах спеціальних класів. Кількість спеціальних класів та категорій дітей з особливими потребами у звичайних школах зростала по всій країні до 1980-х років. У звітах зазначалось, що в Альберті у 1950 р. було виявлено 256 учнів з

особливими потребами і відкрито 16 класів в усій провінції, визнавалось 3 категорії учнів з порушеннями. Тільки за 3 десятиліття потому, в 1979 р., цифри зростали, як гриби після дощу: виявлено 23701 учнів, що мають особливі потреби, відкрилось 1720 спеціальних класів, визнано 15 категорій учнів з порушеннями. Така тенденція спостерігалась і в усіх інших провінціях і територіях, поступово збільшувалась кількість категорій, що потребували індивідуального підходу, відкривались нові спеціальні класи. На початок 1980-х років спеціальна освіта поширювалася, укомплектовувалася власним спеціалізованим бюрократичним апаратом, власними спеціальними програмами, послугами та персоналом. Рівень і діапазон освітніх послуг, що пропонувались учням з особливими потребами в загальній системі освіти включали індивідуальні навчальні програми, модифіковані навчальні плани, спеціальне обладнання, спеціально облаштовані класи і надавали консультативні послуги: логопедичні, медичні, фізіотерапевтичні та соціальні. Не викликає подиву той факт, що коли відділи шкільної освіти відчували безперервне зменшення фінансування протягом 1980-1990 рр., система спеціальної освіти прямо конкурувала за нього з загальноосвітньою системою, оскільки і там і там зменшувалось фінансування і штати.

Досить дивно, що більша увага з боку суспільства і бажання зміцнити соціальний захист і покращити життя в суспільстві осіб з порушеннями, призвела до занепаду системи спеціальної освіти в рамках загальної системи освіти (Friend, Bursuck, & Hutchinson, 1998; Wolfensberger, W., Nirge, B., Olshansky, S., Perske, R., & Roos, P., 1972). Вплив руху за громадянські права, що почався у 1970-х р., та федеральні закони США про сприяння адаптації людей з порушеннями і усуненню перешкод, що стояли на їхньому шляху, зростання соціальної активності у Канаді зумовили концептуальні зміни в масових школах. Спочатку виникло поняття "інтеграції", паралельно освітній концепції "нормалізації" в суспільстві. Як було заведено у ті часи, це просто спричинило переміщення окремих учнів з особливими потребами зі спеціальних класів до звичайних. Пройшло небагато часу, як з'явилися скарги як вчителів, так і батьків. Що можна очікувати від учнів з особливими потребами, яких перевели до тих же звичайних

класів, в яких вони раніше не встигали? Намагаючись покращити навчання учнів з особливими потребами в звичайних класах, у 1980-х роках школи зобов'язали мати індивідуальні програми, розроблені і погоджені з батьками дітей і відповідний набір спеціальних послуг. Модифікації та варіанти навчальних планів повинні були бути чітко розписані і сплановані завчасно. Для багатьох учнів з особливими потребами це означало, що основний час вони будуть навчатися у звичайному класі, де є спеціально обладнане місце, або спеціальному класі за межами школи. Ці "символи" та "церемонії", які Томас (Т. Skrtic - відомий теоретик освіти. - Ред.) їх назвав, стали нормою для того, що зараз називається мейнстримом або інтеграцією.

Наслідуючи модель американської системи спеціальної освіти, канадських учнів з особливими потребами якомога скоріше направляли від спеціальних до звичайних закладів освіти. На жаль навіть при тому, що послуги для учнів з особливими потребами були поновлені і практикувались для більшості таких учнів, але вони відчували себе не в змозі досягти певного рівня (стандарту) тими методами навчання, що прийняті в масовій школі.

У 1990-ті роки існував освітній рух за введення інклюзивного навчання, який наголошував на єдиній системі освіти, де учні будуть забезпечені необхідним рівнем знань. Враховуючи права меншості, прибічники такої системи стверджували, що школи повинні змінювати методики викладання та зміст освітніх послуг так, щоб задовольнити різнобічні потреби всіх учнів. Якщо в класі є учень з особливими потребами, то необхідно усунути всі перешкоди або пристосувати середовище так, щоб були гарантовані успішне навчання та розвиток. На жаль цей рух вніс в освітній процес деякі непорозуміння та посіяв недовіру, що в боротьбі за фінансування привело до паралічу шкільну систему; деякі керівники почали закривати спеціальні класи під надуманим приводом просування інклюзивного навчання. Основним парадоксом було те, що філософія інклюзії, яку підтримували школи та відділи освіти, знаходилася у протиріччі до реальної практики. Все більше і більше учнів визнавалось потребує спеціального навчання, і вчителі звичайних класів ставали менш терпимими до

такого різноманіття учнів. Повертаючись до освітніх звітів провінції Альберта за 1989-1992 р., ми можемо побачити, що вони не містять даних про спеціальні класи, однак кількість учнів з особливими потребами постійно збільшується - від 23701 учня в 1979 р. до 36727 учнів у 1985р., 51 711 учнів у 1992 р. і рекордна кількість – 77700 учнів у 2003 р. Протягом цього ж періоду кількість категорій дітей з особливими потребами зросла від 15 до 20.

Закінчуючи цей короткий історичний екскурс, хочеться відзначити вагомі досягнення в школах, що створили умови для підтримки учнів з особливими потребами. Широко розповсюджений підхід до спеціальної освіти був впроваджений у 1970-ті р. і існує до цього часу. Нещодавно керівників освіти звинуватили у тому, що спеціальне навчання увічнює ізоляцію та дискримінацію учнів з особливими навчальними потребами. Цей підхід на практиці дозволяв школам і вчителям звичайних класів користуватись загальноосвітніми методами. Якщо деякі учні потребували якихось спеціальних методів і підходів, то вони просто переводились зі звичайного до спеціального класу, де викладав вчитель-спеціаліст. Такий порядок успішно існував в канадських школах протягом трьох десятиліть, що задовольняло масову і спеціальну освіту.

Однак зі збільшенням акценту на інклюзію і масовим поверненням учнів з особливими потребами до звичайних класів в 1990-ті р., залунали тривожні сигнали. Викладачі розгубилися і заплуталися через зміну звичних ролей та обов'язків. Учні та батьки висловлювали занепокоєння полегшеними учбовими планами та недостатнім обсягом послуг для учнів з особливими потребами навчання.

Більше того, крім традиційного розмежування учнів, яке існувало у масових школах - за культурними традиціями, за приналежністю до національної меншини, за статком, за поділом на тих, для кого англійська мова не є рідною, додалося ще одне. Зрозуміло, що наша освітня система потребує радикальних змін.

Якими є прогалини у навчальному процесі для учнів з особливими потребами в сучасній системі освіти?

Сучасні навчальні програми для учнів з особливими навчальними потребами мають кілька прогалин та обмежень.

### Школи

Вчителі звичайних класів не змінили методик викладання, що забезпечило б належне викладання для всіх учнів. Шкільна система нечітко визначає відповідальність вчителів за якість знань учнів з особливими потребами.

Викладачі звичайних класів не були відповідно підготовлені до роботи з такими учнями.

Вчителі звичайних класів не були забезпечені адекватною підтримкою, такою як наявність вчителя-помічника та зменшення кількості учнів у класі.

Вчителі звичайних класів не мають достатньо часу для консультацій та співробітництва зі спеціалістами і батьками.

Не чітко визначені посадові вимоги звичайних та спеціальних вчителів.

Шкільні адміністратори не завжди мають базову спеціальну освіту.

Шкільна теорія та практика продовжує своє спрямування на міфічну "середню" стандартну дитину, мінімальні стандарти продовжують підвищуватись.

### *Учні.*

1. Учні, щоб мати змогу навчатися за спеціальними програмами і методиками, все ще мають отримати спеціальний статус, як таких, що мають особливі потреби.

2. Учні з особливими потребами мають успішно подолати "п'ять процедур" системи спеціального навчання, перш ніж одержати право навчатися за індивідуальними програмами і методиками в звичайному класі.

3. Між початковим направленням і до реального початку навчання може пройти 6 місяців і більше.

4. Діагностика та виявлення дітей з особливими потребами забирає левову частку виділених коштів.

Учень з особливими потребами може мати спеціальну допомогу в початковій школі і залишитись без неї в середній та старшій.

Недостатня увага приділяється переходу з одного рівня освіти до іншого, а також допомога при переході від школи до робочого місця.

Можливості програмування освіти, особливо у старших класах, часто не відповідають потребам таких учнів.

**Багатообіцяючі напрямки для практики справжнього інклюзивного навчання. Різноманітність учнів з порушеннями: нові перспективи.**

Т. Скртік був активним критиком обмеженості у традиційних поглядах на спеціальну освіту і превалюючих уявленнях про інвалідність. Він стверджував, що декілька неточних постулатів лежать в основі системи спеціального навчання: 1. Інвалідність, що мають учні, є патологічним станом. 2. Диференційна діагностика об'єктивна і корисна. 3. Система спеціальної освіти є раціональною і продуманою скоординованою системою послуг, що приносить користь учням. 4. 5. Прогрес у навчанні є результатом зростаючих технологічних можливостей діагностики та навчально-виховного процесу.

Ці заяви далі були підтримані Ханом, що запропонував відійти від поглядів на інвалідів, як на таких, що мають функціональні обмеження, до більш конструктивної точки зору як на меншину з відповідними правами.

Хан стверджує, що такий перехід буде переміщати тягар змін від особи з інвалідністю до змін, потрібних у наших закладах та підходах, що дозволять особам з обмеженнями отримати такі самі основні права, як і всі інші.

Найбільша проблема для системи освіти полягає у тому, щоб узгодити зусилля, які б сприяли цілям реальної інклюзії. Це означає, що уряд, міністерство освіти, педагогічні вузи, відділи освіти, профспілки вчителів та правозахисні групи – всі мають переглянути свою політику і методи і, якщо вони у протиріччі з розвитком інклюзивного навчання, мають бути зроблені необхідні зміни. Більш того, в Канаді через нашу, незалежну від центрального уряду, провінційну та територіальну юрисдикцію та власне законодавство у кожній провінції, стає досить важко розповсюджувати найкращі методики та підходи до навчання та оцінювати наші успіхи, як країни. Без загальнодержавного міністерства освіти, як це є у США чи в Україні, дуже важко дізнатися про принципи роботи та керівництва в освіті і законодавства на місцях.

### **Дилема рівності, справедливості та досконалості.**

Дуже мало є публікацій, що намагаються описати зміни та реформи, що відбулися в канадських школах – від часу комбінованої спеціальної освіти до перспективи навчання у звичайних класах (для дітей з особливими потребами). Звичайно, ми можемо назвати відомих канадських вчених: Майкла Фуллана, Енді Харгрівза, Бена Левіна як основних прихильників шкільної реформи в Канаді, але вони намагаються не мати справу з проблемами, що оточують учнів з особливими освітніми потребами та справедливістю у їх задоволенні.

У тому ж схожому ряду, Ендрю та Лупарт сприяли впровадженню поняття прогресивної інклюзії учнів з особливими освітніми потребами і все ж вони приділяють мінімальну увагу реформуванню загальноосвітньої школи.

У нещодавньому аналізі, що робить спробу об'єднати зміни у масовому та спеціальному навчанні і аналізує літературу по реформі (Лупарт, Вебер) відзначається, що зміни мають місце наче у двох окремих площинах. Керівники масового (загальноосвітнього) навчання представляють шляхи та засоби досягнення досконалості у школах, а керівники спеціальної освіти пропонують шляхи та засоби досягнення справедливості у наших школах. Виникає парадокс – ті зміни, які пропонуються в освіті, такі як підвищення кваліфікації педагогів, підвищення стандартів освіти, у подальшому зменшать перспективи для досягнення більшої справедливості, і навпаки. Таким чином, школи використовували одну мету або іншу як основну, не уявляючи можливості того, що цього можна досягнути одночасно.

Недавні публікації Скритіка надають незаперечні докази для шкіл по просуванню обох цілей одночасно; дійсно реальна інклюзія потребує цього. Скритік дає критичний аналіз професійної культури та шкільної організації і робить висновок, що освітня "справедливість" є передумова для освітньої досконалості. Він підкреслює необхідність для шкіл відкинути їх сучасні бюрократичні системи та дати свободу професійним вчителям у пошуку майбутніх кращих шляхів підтримки учнівської різноманітності. Вчителям потрібно підвищувати свою кваліфікацію, оскільки вони мають потребу у використанні прийнятних для всіх учнів методів навчання. На підтримку цього поняття Сміт та Ласт висунули ідею про те, що кожен учень має показати, що у нього є постійний прогрес як результат шкільного навчання, а не досягнення однієї чи декількох неточно визначених мінімальних стандартних вимог, які на початку недоступні для частини учнів. Показники безперервного просування до досконалості та справедливості коріняться у можливостях та талантах учнів. Визнання того, що всі учні та їхні пізнавальні можливості є унікальними, може допомогти нам передбачити таку організацію наших майбутніх шкіл, де немає

ніяких штучних вікових, рівневих, предметних бар'єрів, таких як очікування від усіх восьмирічних дітей успішного вивчення всіх предметів (наприклад, математики, грамоти, природознавства), що викладаються одним методом і одночасно.

### Педагоги – ключові фігури

Фінальною частиною розгляду майбутньої перспективи дійсної інклюзії в наших школах є визнання того, що вчителі є ключовими особами у забезпеченні навчання кожної дитини. Вчителі – шкільні професіонали, що мають тривалі особисті стосунки з кожним учнем у класі. Вчителі – це ті, хто закладає базу знань, як вона представлена у навчальних програмах, хто планує курс таким чином, щоб учні досягли успіхів.

Тридцять років існування окремого спеціального навчання показали нам, що кожна дитина здатна до неперервного процесу і немає значення, наскільки обмежені її можливості, немає значення, як мало знань у результаті вона отримає. Відповідно, багато вчителів спецшкіл вважають, що не так і важливо точно визначити діагноз учнів. Хоча дехто вважає дещо спрощеною ідею викреслити перш чотири процедури підходу до спеціального навчання, як безпосередній та ефективний засіб просування вперед дійсної інклюзії. Якщо величезна економія коштів, що може бути зроблена при здійсненні такого переходу, буде потім перенесена на важливий п'ятий компонент змісту спеціальної освіти – програмування, то вчителі могли б мати зменшену кількість учнів у класі. Вони могли б мати більше гнучкості і варіантів для професійної допомоги і можливо, навіть адекватний час для підготовки, проведення важливих консультацій та співпраці з іншими педагогами та батьками.

Очевидно, великі трансформації, подібні цій, не можуть відбуватись швидко. Те, чим успішно займались у загальноосвітніх школах та спецкласах протягом останніх 30 років, зараз має стати основою знань для всіх педагогів і нові підходи до обміну ідеями і навчання з нашими колегами по професії як визнаний процес безперервної самоосвіти має

стати практикою, що дозволить особам з особливими потребами набути тих самих основних прав, що мають усі громадяни Канади. Це може бути досягнуто тільки шляхом "демонтажу" поняття про здібності, чи їхню відсутність і видалення всіх перепон та бар'єрів, що заважають багатьом людям розкрити свій потенціал. Поза застарілим поняттям інвалідності ми маємо створити таке навчальне середовище у наших школах, що дійсно цінує учнівську різноманітність.

За останні 30 років були створені нові теорії пізнання, цілком ефективна наукова підтримка у галузі освіти, що засвідчують наявність у кожної людини унікального набору здібностей.

### Висновки

Парадокси і неузгодженості наших шляхів і засобів по забезпеченню потреб всіх учнів, які переступають поріг школи, можуть бути подолані. Для досягнення цієї мети нам необхідно зробити вибір. Якщо ми справді готові підтримати реальну інклюзію в школах, то маємо бути готовими надати перевагу цьому пріоритетному напрямку. Таким чином ми повинні реформувати чи змінити існуючі шкільні структури і процедури, що увічнюють уявлення про освіту як про вибіркового інструмент, та замість цього вона повинна бути визнана інструментом для всіх учнів (Marcoulides & Heck, 1990).

На закінчення наведемо найбільш доречну цитату: "Ми можемо обирати будь-який момент, час і місце для успішного викладання всім дітям, що потребують нашого навчання. Але чи будемо ми це робити, повинно, насамкінець, залежати від того, чи усвідомили ми той факт, що поки не зробили цього".