

ВЗАЄМОДІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД США

Бондар Тамара Іванівна
м.Черкаси

У статті схарактеризовано проблему взаємодії спеціальної й загальної освіти в Україні та США. Проаналізовано становлення спеціальної освіти в США після ухвалення заведки ініціативи «знизу» федерального закону ЦП 94-142. Окреслено етапи зближення спеціальної й загальної систем освіти в США: мейнстрімінг, інтеграція та інклюзія. Виокремлено партнерське викладання предметів фахівцями загальної й спеціальної освіти в інклюзивному класі як особливість взаємодії двох систем. Підсумовано, що фінансовий складник, професійна компетентність учителів та підтримка адміністрацією є важливими чинниками впровадження інклюзії.

Ключові слова: Спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами, мейнстрімінг, інтеграція, інклюзія, партнерське викладання.

Формулювання проблеми. Процес упровадження інклюзивної освіти в Україні позначений певними труднощами. Численні дослідження констатують психологічну та професійну неготовність учителя загальноосвітньої школи до взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби, в умовах загальноосвітньої школи. Водночас накопичений теоретичний і практичний досвід у системі спеціальної освіти не забезпечує ні реалізації потенціалу та збережених функцій у формуванні дитячої особистості, ні залучення дітей до соціального життя, а також стримує виховання інтегративних процесів, що послаблює можливості соціалізації особистості. За словами Л. Виготського, навіть найефективніше організований навчально-виховний процес школи-інтернату не вводить дитину до справжнього життя, тому що розвиток відбувається у вузькому, обмеженому колі шкільного колективу, у маленькому замкнутому світі, де все пристосовано до дефекту, усе фіксує увагу на тілесній ваді, посилює ізолюваність, сепаратизм. Унаслідок штучної ізоляції дітей, відриву їх від сім'ї і здорових ровесників формується особистість, не впевнена в собі, у власних силах і можливостях, не підготовлена до інтеграції в суспільство. Л. Виготський наголошував, що формування особистості дитини з розладами розвитку полягає не в її соціальній нейтралізації, а у вихованні з неї соціально активної особистості. Загальноосвітня школа в умовах інклюзивних трансформацій покликана формувати в осіб з особливими освітніми потребами національну свідомість, сприяти їхньому духовному, фізичному, розумовому розвитку, вихованню неповторної індивідуальності як соціальної цінності [1]. Для реалізації поставленої мети вчителі загальноосвітніх шкіл мають оволодіти інклюзивною компетентністю. Саме педагоги спеціальної системи освіти є тим ресурсом, що вможливають розв'язання багатьох проблем інклюзивного навчання. Дієвим чинником досягнення успіху на шляху розбудови інклюзивного середовища є співпраця спеціальних і загальноосвітніх інклюзивних навчальних закладів, що актуалізує розроблення дієвих механізмів їхньої взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміни на загальнодержавному рівні в окресленні пріоритетних напрямів розвитку освіти, підтримка інклюзивної освіти з боку Міністерства освіти і науки, Міністерства праці і соціальної політики, Міністерства здоров'я оптимізували розвиток інклюзивної освіти, порушивши низку питань, що потребують

ґрунтовного вивчення. Аналіз зарубіжного й вітчизняного досвіду слугує підставою для більш докладного звернення до праць учених, які зробили вагомий внесок в обґрунтування концептуальних положень щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні: В. Бондар, Е. Даніельс, В. Засенко, А. Колупаєва, В. Кузьменко, Т. Лорман, Ю. Найда, Н. Софій, К. Стаффорд. Еволюцію розвитку спеціальної освіти студіювали М. Алкін, Дж. Кауфман, Ф. Фріман, Д. Фукс, С. Хакінз. Питання взаємодії педагогів спеціальної й загальної освіти в США розробляли Дж. Бауенз, Ч. Веббер, В. Енгл, С. Кагілл, Дж. Лупарт, С. Мітра, С. Ріплі. У комплексі проблем упровадження інклюзивної освіти донині не опрацьованим та актуальним є питання взаємодії спеціальної й загальної систем освіти в Україні. Вивчення зарубіжного досвіду дасть змогу переосмислити власні напрацювання та адаптувати ефективні практики до освітніх систем України.

Мета розвідки – на основі дослідження напрямів державної політики України, досвіду загальноосвітніх навчальних закладів США виокремити особливості взаємодії спеціальної й загальної освітніх систем у США для підвищення ефективності впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Тенденції розвитку спеціальної освіти в США принципово відрізняються від розвитку спеціальної освіти в Україні. До 1975 р. близько 200 тис. дітей у США з різними порушеннями здоров'я проживали в спеціальних закладах, де часто не було передбачене надання освітніх послуг. Ще 3500 тис. дітей, які мали порушення здоров'я, відвідували школи, але не отримували необхідних освітніх послуг. Загальноосвітні школи мали право не зараховувати дітей з особливими освітніми потребами або навчали їх у відокремлених класах із забороною спілкування з «типовими» дітьми. Від дітей із бідних родин, із фізичним вадами і / або з емоційними розладами нерідко відмовлялися їхні родини. Відокремлене опікунське піклування залишалось нормою, оскільки таких дітей вважали непридатними для здобуття освіти [16]. Будь-які доступні види матеріально-технічного забезпечення або послуг для таких дітей існували переважно поза межами освітньої системи основного потоку, їх надавали здебільшого в певних установах, виправних закладах чи в спеціальних школах / класах за місцем проживання. Такі ініціативи на той час сприймали як успішні реформаторські заходи.

Саме правова свідомість громади США вплинула на розвиток спеціальної освіти, покликаної задовольнити особливі потреби дітей з інвалідністю. Віра в непорушність органічного права людини на життя, гідне існування, надане природою та закріплене в Конституції країни, уповноважила громадян вимагати від державних діячів дотримання конституційних розпоряджень. Громадяни США, реагуючи на «якість» закону та дискриміноване ставлення загальних шкіл до дітей з особливими освітніми потребами, наполягали на тому, що держава зобов'язана дбати про рівні громадянські права всіх суб'єктів правового поля.

Першопочатком в історії розвитку спеціальної освіти вважають справу 1954 р. «Браун проти відділу освіти м. Топіки» (штат Канзас). У позові засуджено сегрегацію учнів на основі расової належності. Рішення Верховного суду США вимагало надання рівноправного доступу до освіти всіх дітей. «Розвиток освіти – основна функція держави, штатів і

місцевої адміністрації. Закони про обов'язкову освіту й високий рівень фінансування освітніх програм підтверджують значущість освіти для демократичного суспільства» [8]. Рішення в справі Брауна спричинило масові судові позови батьків дітей з особливими потребами. Сутність звернень полягала в з'ясуванні того, чи могли принципи рівного доступу дітей до освіти стосуватися дітей, які мають обмежені можливості. У всіх судових справах позови обґрунтовані на засадах поправки 14 Конституції США від 1868 р., що забороняла штатам відмовляти громадянам у справедливому правовому захисті, позбавляти громадян життя, свобод або майна без належного судового процесу.

Правова свідомість громадян, обізнаність у стані справ освіти дітей з особливими освітніми потребами, прагнення громади забезпечити таким дітям рівний доступ до освіти, реалізуючи конституційне право, були тими провідними факторами, що вплинули на ухвалу вирішального документа для розвитку спеціальної освіти – «Закону про освіту всіх дітей із порушеннями» 94-142 (1975 р.). Згідно з чинними вимогами всі діти з обмеженими можливостями повинні здобувати безкоштовну, адекватну до навчальних запитів освіту, бути включеними до основного потоку (до складу основної групи «mainstreaming») у найменш обмежувальному середовищі. Ідеї загальної освіти асоціюються з уявленнями про обслуговування учнів з особливими потребами в місцевих школах у межах уніфікованої системи освіти. Завдяки ухваленню закону близько одного мільйона дітей, дискримінованих через вади, одержали доступ до системи освіти.

В аналізований період помітна все більша підтримки шкіль як найбільш життєздатних суспільних установ, спроможних розв'язувати соціальні проблеми, що перешкоджають успішному розвитку [13]. Закон регулював механізм фінансування, що вможливило доступ дітей з особливими потребами до загальної освіти. Саме добре продуманий фінансовий складник дав змогу поширити підтримувані державою школи та класи спеціальної освіти, сформувати окрему, хоч і паралельну, систему шкільної освіти. Учні із більш гострими формами порушень розвитку на постійній основі переводили до спеціальних класів або на спеціальні програми, проте намагалися (наскільки це можливо) залишати їх у загальноосвітніх місцевих школах. Більшість учнів із незначними або з помірними відхиленнями розвитку навчалися здебільшого у звичайних класах із додатковим наданням необхідних спеціалізованих послуг [3]. Широко практикували інтеграцію та мейнстрімінг (включення дітей до певних видів діяльності після основного навчального процесу). Ці тенденції вимагали тісної взаємодії загальної та спеціальної освіти. Залежно від соціального поступу до інклюзії великі надії пов'язували зі зближенням систем загальної та спеціальної освіти для подолання принципівих недоліків цих систем і переходу від відокремленого становища й ізоляції дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими або з очевидними формами порушень розвитку, до спільного освітнього середовища, із розробленням якісних навчальних програм, зорієнтованих на потреби місцевої громади за місцем проживання дитини.

Професор С. Хакінз описує власний досвід роботи в загальноосвітньому закладі 70-х рр. XX ст. на посаді спеціального педагога. Оскільки спеціальні класи та спеціальні програми співіснували паралельно і в єдиному фізичному просторі із загальноосвітніми класами, переведення учнів до спеціальних програм відбувалося досить часто. Один з адміністраторів школи запропонував упровадити організовану систему скринінгу учнів перед направленням їх до

спеціальних класів. У школі створили дві комісії, до складу кожної входив адміністратор, консультант і спеціальний педагог. Одна комісія працювала з учителем загальноосвітнього класу, обговорюючи доцільність зарахування учня до спеціального класу, інша - зі спеціальними педагогами спеціального класу, вивчаючи питання про залучення школярів до загальноосвітнього класу. Підґрунтям діяльності слугувало переконання, що збільшення кількості учнів у межах спеціальної програми не сприяло якісному виконанню спеціальної навчальної програми [10].

У 80-х – 90-х рр. XX ст. ставлення до інклюзії розділило громаду на три групи. До першої групи належали охочі швидко перейти до тотальної інклюзивної освіти. Зважаючи на морально-етичну аргументацію, такі активісти закликали до скасування спеціальної освіти та повної інтеграції всіх учнів у систему загальної освіти [16]. Другу групу становили прибічники збереження можливостей відокремленої освіти й послуг, висловлюючи серйозні сумніви щодо спроможності системи загальної освіти забезпечити належною освітою учнів із порушеннями. Представники групи наголошували на потенційній втраті зібраних ресурсів, спеціалізованих послуг і практичного досвіду, накопиченого впродовж кількох десятиріч у спеціальній освіті [12]. Посередині таких полярних поглядів на спеціальну освіту опинилися адепти Ініціативи загальної освіти («The Regular Education Initiative»), які стверджували, що, по-перше, надто багато учнів характеризують як таких, які мають відхилення розвитку й особливо труднощі в навчанні; по-друге, надмірну кількість часу витрачають на з'ясування належності учня до певної категорії, бракує уваги тому, як задовольнити навчальні потреби учнів; по-третє, спеціалізовані програми, передбачаючи часткове вилучення учнів зі звичайного середовища та маючи сумнівну ефективність, фрагментують процес навчання й викладання; по-четверте, окремі класи для учнів із вадами розвитку є морально не виправданими [7].

Науковці М. Алкін, Ф. Фріман, ґрунтовно проаналізувавши результати досліджень, довели, що у випадку з дітьми, які мають інтелектуальну недостатність, інклюзивна освіта в загальноосвітньому середовищі сприяє соціалізації, на відміну від спеціальної освіти [9]. У Сейлор виокремив основні чинники, що оптимізують розвиток інклюзивної освіти: підтримка адміністрації, професійний розвиток педагогів із використання таких технологій, як партнерське викладання, кооперативне навчання, метакогнітивні стратегії [14].

Станом на сьогодні триває тенденція до злиття спеціальної й загальноосвітньої систем у США. Партнерське викладання («co-teaching»), або спільне викладання, або тандемне викладання («co-teaching»), є характерною рисою зближення суб'єктів навчального процесу. Таке викладання передбачає спільну організацію й реалізацію навчальної діяльності учнів двома (або більше) фахівцями, рівними за освітнім рівнем кваліфікації й різними за спеціалізацією. У контексті спеціальної освіти США прикладом партнерського викладання слугує взаємодія вчителя-предметника («General Education teacher») і спеціального педагога («Special Education teacher») в інклюзивному класі загальноосвітньої школи. Партнерське викладання ґрунтоване на спільній відповідальності за планування навчального процесу, навчання, оцінювання всіх учнів інклюзивного класу та досягнуті результати. В аналізованому руслі доцільно запропонувати використання терміна «викладання», що акцентує увагу на діяльності вчителя, на відміну від лексеми «навчання», яка наголошує на планованій, організованій, спільній і двосторонній діяльності учителів та учнів.

Питання перекладу префікса «со» у терміні «со-teaching» українською мовою – дотепер відкрите, оскільки українські варіанти не розкривають конотації англійського поняття. У вітчизняній теорії оперують конструкцією «лекція вдвох», зокрема в роботі О. Куцевол термін витлумачений як інтерактивна лекційна стратегія (інтегрована), що провадять два викладачі [4], прогнозуючи обмін різними думками лекторів. В інклюзивному класі США два педагогі працюють на паритетних правах, спільно планують навчально-виховний процес, відповідають за успіхи й поразки [15].

Зважаючи на досвід США, Канади та інших європейських країн, Усеукраїнський фонд «Крок за кроком» за підтримки Фонду відкритого суспільства з 2012 р. до 2014 р. упроваджував в Україні проект «Розвиваємо інклюзивну школу разом: партнерство загальноосвітнього та спеціального навчальних закладів». Партнерами в проекті стали Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН, Науково-методичний центр інклюзивної освіти, Інститут післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, Обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, Обласні управління освіти, Національна асамблея інвалідів України, Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні». Мета проекту передбачала розроблення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами на базі загальноосвітніх і дошкільних навчальних закладів шляхом розвитку партнерства цих закладів із спеціальними навчальними закладами. Серед завдань проекту виокремлено розвиток професійної компетентності педагогів загальноосвітніх і спеціальних закладів у руслі формування інклюзивного навчального середовища; розвиток інклюзивної моделі навчання на базі дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів; розроблення рекомендацій для Міністерства освіти і науки України щодо використання ресурсів спеціальних навчальних закладів у розвитку інклюзивної моделі навчання; поширення результатів проекту через видання посібника для директорів шкіл, викладачів вищих педагогічних навчальних закладів із питань упровадження курсу «Співпраця інклюзивних і спеціальних навчальних закладів» [6].

Ініціатива Всеукраїнського фонду заслуговує на ретельне вивчення та поширення. Як зазначили Ч. Веббер і Дж. Лупарт, злиття спеціальної та загальної освіти є важливим кроком до багаторівневої зміни системи шкільництва взагалі. Це означає, що інклюзивна освіта не може бути втілена простим поверненням учнів з особливими навчальними потребами до системи загальної освіти, яка не змінилася. База знань, ізольовано розвинена окремими курсами спеціальної освіти, повинна бути синтезована в ширшу систему загальної освіти. Спеціалізовані форми викладання та оцінювання, які застосовують на заняттях спеціальної освіти, потрібно використовувати й у системі загальної освіти для гарантії задоволення більшої частини потреб різних учнів [3].

Аналогічні висновки сформулювала громадська організація «Агенція розвитку освітньої політики» в Україні. Підвищення ефективності впровадження інклюзивної освіти, що вможливить рівний доступ усім дітям з ООП до якісної освіти, суттєвою мірою залежить від системи управління дошкільною, початковою й загальною освітою в Україні. Результати дослідження «Система управління загальною середньою освітою в Україні на рівні району та області: якість, прозорість, взаємодія», що тривало протягом листопада 2013 – січня 2014 року, засвідчило глибоку кризу управлінської вертикалі й нагальну потребу її «перезаснування». У нинішньому вигляді управлінської структури не спроможні забезпечити прийнятну якість управління, оскільки для цього вони б мали навчитися виконувати абсолютно не властиву бюрократичним структурам роль «стратега», «прогнозіста» і «великого спостерігача».

Аналіз інформаційної бази дослідження дає підстави стверджувати, що впродовж усіх років незалежності системними проблемами державного управління загальною середньою освітою в Україні є занадто велика концентрація повноважень у МОН, оскільки це суперечить проголошеним намірам стосовно державно-громадської системи управління освітою; дублювання функцій МОН і функцій місцевих та регіональних органів влади, які фактично повторюють функції органів управління з «верхніх» щаблів влади; проблематичність координації між діями цих відомств; незабезпеченість повноважень органів місцевої влади необхідними для їх практичної реалізації організаційними й фінансовими ресурсами; відсутність управлінських кадрів із демократичним стилем мислення.

Існування пострадянської управлінської вертикалі поглиблюватиме основну суперечність в управлінні української освіти: між загальноосвітньою тенденцією до розвитку лідерства, децентралізації управління і звичним для вітчизняної управлінської культури «зовнішнім управлінням» школи, суто хуторянським бажанням наших освітянських контор усіх рівнів не втратити владу [5].

Висновки й перспективи подальших розвідок. Наполегливість громади й віра в конституційне право вплинули на ухвалу вирішального для розвитку спеціальної освіти документа – «Закону про освіту всіх дітей із порушеннями» ЦП 94-142 (1975 р.). Чинні вимоги стосовно забезпечення дітям з особливими потребами доступу до спеціальної освіти в менш обмеженому середовищі вможливили створення низки спеціальних програм, ресурсних центрів і спрямування учнів із «відокремлених» класів до загального потоку. Успішність інтеграції суттєвою мірою залежала від якості взаємодії спеціальної й загальної освіти, що вимагало додаткового фінансування, професійного розвитку та підтримки адміністрації. Для успішного впровадження інклюзивної освіти в Україні необхідно реформувати управління освітою, що оптимізує розвиток прогресивних ідей, витлумачувати спеціальну й загальну освіту як єдину систему, яка працює заради добробуту дітей із різними освітніми потребами.

Література та джерела

1. Бондар В.І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. збірн. / В.І.Бондар; ред. І.Єрмаков. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
2. Лорман Т. Навчальна програма для курсу «Вступ до інклюзивної освіти» [Електронний ресурс] / Т.Лорман. – Режим доступу: <<http://www.canada-ukraine.org>>. – Загол. з екрана. – Мова укр.
3. Лупарт Дж. Шкільна реформа у Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл [Електронний ресурс] / Дж. Лупарт, Ч. Веббер. – Режим доступу: <<http://www.education-inclusive.com>>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
4. Куцевол О.М. Сучасні лекційні стратегії вивчення життєпису і творчості Олександра Довженка [Електронний ресурс] / О.М.Куцевол. – Режим доступу: <<http://gnpu.edu.ua>>. – Загол. з екрана. – Мова укр.
5. Паращенко Л. «Три кити» управлінської вертикалі в шкільній освіті. якість? Прозорість? Взаємодія? [Електронний ресурс] /

- Л. Парашенко, І. Іванюк. – Режим доступу: <<http://education-ua.org/ua>>. – Загол. з екрана. – Мова укр.
6. Розвиваємо інклюзивну школу разом: партнерство між інклюзивними та спеціальними навчальними закладами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ussf.kiev.ua/activeproject/5/>>. – Загол. з екрана. – Мова укр.
 7. Audette B. Free and appropriate education for all students: Total quality and the transformation of American public education / B.Audette, B.Algozzine // Remedial and Special Education. – 1992. – № 13 (6). – P.8-18
 8. Brown V. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954).
 9. Freeman F.N. Academic and social attainments of children with mental retardation in general and special education settings / F.N.Freeman, M.C.Alkin // Remedial and Special Education. – 2000. – № 21 (1). – С.3-18
 10. Harkins S.B. Mainstreaming, the Regular Education Initiative, and Inclusion as Lived Experience 1974–2004: A Practitioner's View [Online] / S.B.Harkins // Inquiry in Education. – 2012. – Vol.3 (1). – Режим доступу: <<http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol3/iss1/4/>>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
 11. Karger J.D. Access to the General Curriculum for Students with Disabilities: A Discussion of the Interrelationship between IDEA 2004 and NCLB [Online] / J.D.Karger. – Режим доступу: <<http://aim.cast.org>>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
 12. Kauffman J.M. Toward a comprehensive delivery system for special education / J.M.Kauffman, D.P.Hallahan; ed.: J.I.Goodlad, T.C.Lovitt // Integrating general and special education. – NY: Macmillan, 1993. – P.73-102
 13. MacMillan D.L. Evolution and legacies / D.L.MacMillan, I.G.Hendrick; ed.: J.I.Goodlad, T.C.Lovitt // Integrating general and special education. – NY: Macmillan, 1993. – P.23-48
 14. Sailor W. Inclusion. Testimony before the Research Agenda Task Force of the President's Commission on Excellence in Special Education, Nashville, TN: Research Agenda Task Force Meeting and Public Hearing, Peabody College of Vanderbilt University, 2002. – P.2-35
 15. Scruggs T.E. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research / T.E.Scruggs, M.A.Mastropieri, K.A.McDuffie // Exceptional children. – 2011. – № 73 (4). – P.392-416
 16. Stainback W. A rationale for the merger of regular and special education / W.Stainback, S.Stainback, G.Bunch; ed.: S.Stainback, W.Stainback, M.Forest // Educating all students in the mainstream of regular education. – Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1989. – P.15-26

В статті розглянуто проблему взаємодії спеціального і загального освіти в Україні і США. Проаналізовано розвиток спеціального освіти в США після прийняття федерального закону ГП 94-142. Підкреслено значення ініціативи «снизу». Визначено етапи сближення спеціальної і загальної систем освіти в США: мейнстриминг, інтеграція і інклюзія. Виділено партнерське преподавание спеціалістів загального і спеціального освіти в інклюзивному класі як особливість взаємодії двох систем. Сделан вывод, что финансовая составляющая, профессиональная компетентность учителей и поддержка администрации являются важными факторами внедрения инклюзии.

Ключевые слова: Специальное образование, дети с особыми образовательными потребностями, мейнстриминг, интеграция, инклюзия, партнерское преподавание.

The article focuses on the interaction between special and general education in Ukraine and USA. We analyzed the special education development in the United States after the US Congress passed the law PL 94-142. The educational changes were initiated «from below» to ensure the access to education for children with special needs. The convergence stages of the special and general education systems in the US including mainstreaming, integration and inclusion were identified. Co-teaching is seen as the characteristic feature of the alliance between special and general education system where General teachers professionals and Special teachers co-teach in an inclusive class. The financial support, teachers' professional competence and support from administration are important factors in implementing inclusion.

Key words: Special education, children with special educational needs, mainstreaming, integration, inclusion, co-teaching.