

УДК 376(73)

Мар'яна Захарчук

ЗМІНА ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ У ШКІЛЬНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У США

У всі часи уряд США приділяв належну увагу системі освіти порізного, яка в певних соціально-економічних і соціокультурних умовах виконує соціальне замовлення стосовно проблеми формування особистості. Американські ідеали людини останнього десятиліття ХХ ст. формувалися під впливом державної освітньої політики, що була спрямована на забезпечення якісними освітніми послугами всіх без винятку громадян. Термін “державна політика в галузі освіти” або “державна освітня політика” почав використовуватися у науковій літературі 60-70 років ХХ ст., коли у США, а також у державах Європи та Японії освіту почали розглядати як найважливіший чинник економічного розвитку і соціального прогресу, як сферу, що потребує особливої уваги на загальнодержавному рівні. Цей період характеризується “інформаційним вибухом”, тобто бурхливим розвитком природничих і фізико-математичних наук. Пильна увага держави до системи освіти зумовлена тим, що остання отримує державне замовлення на формування особистості визначеного типу, а керівництво нею держава здійснює через державну освітню політику. Варто зазначити, що у США функціонує децентралізована система освіти, за якої кожен штат самостійно здійснює керівництво у своєму освітньо-правовому полі. Освітня політика штату зазнає політичного і громадського впливу на місцях, що приводить до різних підходів щодо ідентифікації цілей, у підготовці фахівців і фінансуванні освітніх проектів, а також у розробленні, впровадженні та керівництві навчальними програмами [13].

Тому, відповідно, зміна освітньої парадигми зумовлена потребами розвитку суспільства й особистості, трансформацією переконань, утвердженням нових цінностей, широким впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій, що зміщує акценти освіти з принципу адаптивності до принципу

компетентності. Це вимагає зміни відповідних акцентів у підходах до проектування ступеневої підготовки й організації навчального процесу в школах. Справді, походження та формування нової галузі освіти – інклюзивної – у багатьох аспектах визначалися загальною освітою. Адже саме ставлення і поведінка працівників освіти щодо учнів з особливими потребами стали головною причиною зміни освітньої парадигми у системі спеціальної освіти США.

У США опубліковано чимало наукових праць про зміни освітньої парадигми та її аналіз. Серед дослідників проблеми перебудови спеціальної освіти доцільно назвати А. Кантера, П. Доусена, Дж. Сілверстейна, Л. Хейла і Дж. Зінса (A. Canter, P. Dawson, J. Silverstein, L. Hale, J. Zins). Освітні реформи охоплювали всю систему освіти, а не лише ту її частину, що називається спеціальною. Дослідженням індивідуалізованого навчання у загальноосвітньому класі присвятив свої праці Р. Шепард (R. Shepard). Науковець С. Лілі (S. Lilly) критикує програми професійної підготовки, що розділяють підготовку вчителів загальної та спеціальної освіти. Науковці-педагоги Дж. Макклескі, Д. Генрі та Д. Годжес (J. McCleskey, D. Henry, D. Hodges) зверталися до уточнення потреб учнів, оцінювання можливостей шкільних систем для навчання дітей з особливими потребами й участі батьків у прийнятті освітніх рішень [7].

Зазначена проблема полягає не у спеціальній чи загальній освіті зокрема, її суть лежить у площині розуміння та сприйняття. Тому мета цієї статті – проаналізувати процес зміни освітньої парадигми (об'єднання спеціальної та загальної систем освіти) у шкільній системі навчання дітей у США впродовж 1986–2004 рр. Впровадження передового американського досвіду реформування освітньої галузі – засіб покращення якості української освіти, інтенсифікації розвитку національної освітньої системи. Адже формування ефективної інклюзивної освітньої системи, яка включає всіх учнів, у тому числі з особливими потребами, – це передумова формування єдиного вітчизняного освітнього простору, інтегрованого у світовий.

Впродовж двох останніх століть в американській системі шкільної освіти домінував традиційний поділ на спеціальну та загальну педагогіку. Звісно, він мав свої переваги, що підтверджуються його тривалим використанням, однак цей поділ мав і слабкі сторони, які спричинилися до виникнення нових альтернативних напрямів у навчанні дітей у педагогічній теорії кінця ХХ ст.

Шкільна реформа стала видатною подією того часу для американської нації. З часу публікації Національною комісією з удосконалення освіти (National Commission on Excellence in Education) звіту “Нація під загрозою” (*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*) у 1983 р. було видано сотні публікацій про недоліки двох існуючих освітніх систем (спеціа-

льної та загальної), кількість яких збільшувалася майже щоденно. Авторами публікацій були не лише науковці у галузі освіти, а й спеціальні освітньо-професійні комісії, губернатори й інші чиновники. Цей друкований документ спричинив глобальні реформування не лише у зовнішніх підходах, так званому технічному злитті двох освітніх систем (спеціальної та загальної) із подальшим перейменуванням в інклюзивну освіту, а й у внутрішніх процесах організації системи, що, на нашу думку, є не менш важливим, адже відбулися зміни у нормах, правилах, методиках, процедурах і механізмах організації навчання учнів у традиційній системі.

Перший етап реформ був зосереджений на зовнішніх аспектах, у більшості на державному рівні, а саме: підняття стандартів і формулювання нових вимог для учнів, підняття заробітної платні для вчителів і розвиток програм їхнього кар'єрного зростання. Ці зміни супроводжувала “друга хвиля” реформ, яка приділяла значну увагу проблемам на рівні шкіл, а саме: організації, управління, кадрового забезпечення, ролі вчителів, а також стосункам із батьками та спільнотою. Наступна реформа стосувалась учнів, а саме: на способах впровадження багатоетнічної, багатокультурної та багаторівневої перспективи в класах, способах просування двомовності та навчання учнів з обмеженим знанням англійської мови, а також шляхах забезпечення рівності й освітніх можливостей для всіх учнів, у тому числі з особливими потребами [8].

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволяє виокремити рекомендації щодо реформи загальноосвітньої школи, які розробила Коаліція основних шкіл (Coalition of Essential Schools (CES)), а саме Т. Р. Сайзер (Theodore R. Sizer) [9, с. 28–30]: 1. Не витрачайте час у класі на читання лекцій. Дозвольте учням співпрацювати, практикувати, виступати та ділитися знанням і досвідом. 2. Зосередьте увагу на навчанні вчитись. 3. Допомогайте учням розвивати інтелектуальні навички. 4. Вдосконалюйте навчальні програми та програми курсів спільно з колегами й адміністрацією школи. 5. Вдосконалюйте індивідуальний підхід до учнів. 6. Не плануйте зміни, пропонуйте їх впродовж навчально-виховного процесу. 7. Плануючи роботу в класі, орієнтуйтеся не на середнього, а на найкращого учня. 8. Виберіть таку систему оцінювання, яка стимулюватиме всіх учнів. 9. Проведіть попереднє та підсумкове тестування, щоб визначити прогрес і пріоритети учнів. 10. Створіть у школі ефективну базу практики для майбутніх педагогів.

У звіті Національної Академії Наук (National Academy of Sciences (NAS)) під назвою “Розміщення дітей у спеціальному освітньому середовищі: стратегія рівності” (Placing Children in Special Education: A Strategy for Equity) науковці К. Хеллер, В. Хольцман і С. Месік (K. Heller, W. Holtzman, S. Messick) наголошують, що “основною освітньою ціллю є вдосконалення викладання

та навчання, ... значна частина дітей, які зазнають труднощів у класі, можуть отримати ефективну освітню послугу через покращене викладання в загальноосвітньому класі” [5, с. 72]. Вони продовжують цю думку, підкреслюючи, що “...під час планування навчально-виховного процесу, насамперед, необхідно взяти за основу навчальні методики, що сприятимуть академічному розвитку учнів з особливими потребами...” [5, с. 88].

Важливість ефективного викладання в контексті включення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього класу підкреслює також науковець Л. Дан (Lloyd Dunn), який у своєму дослідженні про спеціальну освіту для дітей із помірною розумовою відсталістю (*Special Education for the Mildly Retarded – Is Much of It Justifiable?*), стверджує, що логічно організувати навчання на основі “...навчок, які повинен здобути учень...”, аніж на основі категорій особливих потреб [4, с. 13–14].

Аналізуючи тогочасні тенденції розвитку освіти, ми робимо висновок, що лише альтернативні навчальні програми, спрямовані на індивідуальний підхід і співпрацю між учителем та учнями, показали успіхи у навчанні учнів із різними освітніми потребами. Новаторська постановка мети, завдань і визначення змісту освіти знаходять у науковців Р. Слевін, Р. Стівенс і Н. Медден (R. Slavin, R. Stevens, N. Madden) своє вираження в дослідженні двох схожих методик навчання: моделі кооперативного навчання учнів (cooperative learning model) та моделі кооперативної освіти (cooperative education model). У своєму дослідженні педагоги показують ефективність моделі кооперативного навчання учнів, розробленої в Університеті Джона Гопкінса (John Hopkins University), де учні з різним рівнем здібностей та освітніх можливостей працюють разом у малих групах, у яких індивідуальний успіх залежить від співпраці та групового навчання. На відміну від моделі кооперативного навчання учнів, модель кооперативної освіти, розроблена в Університеті Мінесоти (University of Minnesota), ґрунтується на ідеї навчання однолітків (peer tutoring), а саме у залученні одного учня, який виконує роль наставника (репетитора) для групи. Як показали результати досліджень науковця-педагога Р. Слевін (R. Slavin), репетитором може виступати учень з особливими потребами, а “...здобутки репетитора часто дорівнюють або навіть перевищують здобутки решти учнів у класі” [11, с. 13]. Так, у порівняльному аналізі моделей кооперативного навчання та кооперативної освіти науковці Р. Слевін, Р. Стівенс і Н. Медден (R. Slavin, R. Stevens, N. Madden) дійшли висновку про необхідність єдиної ефективної школи з новаторськими підходами у навчанні, яка б включала кооперативне навчання у класі, інтеграцію спеціальної освіти та корекційного навчання у загальноосвітньому класі, наставництво серед ровесників (peer tutoring),

співпрацю між учителями, співпрацю шкільних адміністрацій, а також співпрацю з батьками та членами спільноти [12].

Проведені науковцями (Р. Слевін, Р. Стівенс і Н. Медден (R. Slavin, R. Stevens, N. Madden)) дослідження щодо запровадження експериментальних методик навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому класі дали змогу виокремити п'ять ключових характеристик ефективної школи: 1) освітнє лідерство; 2) впорядкований клімат у школі; 3) очікування високих досягнень від усіх учнів; 4) систематичний моніторинг успішності учнів; 5) наголос на базових уміннях [11; 12].

Незважаючи на запровадження інноваційних методик і сучасних технологій роботи з дітьми з різними потребами та можливостями, шкільна освіта як середовище для розвитку особистісної сутності учня та його творчої самореалізації на благо себе і суспільства у 1980-90-х роках не відповідала реальним вимогам часу. Система середньої освіти вимагала повного реформування відповідно до нового соціального, політичного й економічного статусу суспільного устрою держави.

Науковець Т. Скртік (T. Skrtic) стверджує, що організація шкіл із розділеними системами (спеціальна та загальна) створює ситуацію поділу на учнів із типовим розвитком і з особливими потребами замість того, що їх об'єднувати за спільними навчальними цілями та потребами [10, с. 3]. Критичну думку американського науковця Т. Скртік (T. Skrtic) підтримали деякі дослідники (М. Берес, Д. Біклен, Р. Богдан, П. Ноблок, Дж. Кугельмас, С. Лер, С. Сірл і С. Тайлор (M. Berres, D. Biklen, R. Bogdan, P. Knoblock, J. Kugelmass, S. Lehr, S. Searl, S. Taylor)), які у своїх працях зосереджували увагу на можливостях і спільних рисах учнів. Відповідно до результатів дослідження, не існує двох чітко виражених груп учнів, звичайних або нормальних та інших, що відхиляються від норми, але швидше всі учні відрізняються цілою низкою фізичних, інтелектуальних, психологічних і соціальних характеристик. По-друге, вчені висунули думку, що не лише учні з особливими потребами можуть отримувати переваги від індивідуалізації освітніх послуг, але що всі учні можуть відчувати ці переваги.

Як свідчать різноманітні дослідження роздільної системи освітніх послуг середньої освіти, одні автори намагаються об'єднати аспекти обох систем, інші обґрунтовують створення єдиної унітарної системи освіти, ефективної та дієвої для всіх учнів, – інклюзивної.

90-ті роки ХХ ст. у США відзначилися кількома ефективними ініціативами щодо реформування освітньої галузі. Серед багатьох в окрему групу виділена “загальноосвітня ініціатива” (regular education initiative), започаткована помічником міністра Департаменту освіти США (US Department of

Education) Мадлен Віл (Madeleine Will). У своєму звіті міністрові Департаменту освіти США помічник міністра М. Віл (M. Will) відзначила окремі аспекти освітньої практики, які страждають від використання неефективних методик, подвійної системи освіти, стигматизації учнів і судових позовів батьків до шкільних округів щодо категоризації учнів. М. Віл (M. Will) стверджує, що основний виклик полягає в тому, щоб "... знайти способи надавати послуги якнайбільшій кількості дітей в загальноосвітньому класі, стимулюючи спеціальну освіту, ... формувати партнерство із загальною освітою" [14]. Компонентами ініціативи є збільшений час, виділений на викладання, система підтримки вчителів, надання директорам права контролювати всі програми, ресурси та нові методики викладання, що включають "поділ відповідальностей" між загальною та спеціальною освітою.

Одним із прикладів "загальноосвітньої ініціативи" є *модель адаптивного навчального середовища* (Adaptive Learning Environment Model (ALEM)), яку розробила Маргарет Вонг (Margaret Wang). Результат дослідження науковця М. Вонг демонструє, що модель ALEM ефективно застосовують у багатьох школах на сході країни. Найяскравіше ця модель представлена в школі Вернер (Verner School) шкільного округу Ріверв'ю (Riverview School District) у штаті Пенсільванія. У школі Вернер навчаються 50 учнів з особливими потребами в інтегрованих класах впродовж навчального дня. У цих класах викладає вчитель загальноосвітньої школи та ще двоє спеціальних педагогів.

Інший приклад "загальноосвітньої ініціативи" – *модель інтегрованого класу* (Integrated Classroom Model (ICM)) – була розроблена в Університеті Вашингтона та використовується з 1980 року в західній частині країни. Модель навчання ICM була спочатку створена для навчання учнів із легкою розумовою відсталістю в інтегрованих класах. На сучасному етапі існування модель навчання ICM працює у школах, де навчаються учні, які мають труднощі у навчанні, розумову відсталість і проблемну поведінку. Дослідження науковців (Дж. Ефлек, С. Медж, А. Едемс і С. Ловенбраум (J. Affleck, S. Madge, A. Adams, S. Lowenbraum)) однієї такої програми ICM у шкільному окрузі Ісаакуа (Issaquah School District) включало учнів у 13 класах із 1 по 6 клас, у яких приблизно третина учнів – з особливими потребами. Як свідчать результати дослідження, "... ICM – ефективна альтернативна модель надання освітніх послуг учням з особливими потребами у загальноосвітньому класі..." [2, с. 345–346].

Ще одним прикладом "загальноосвітньої ініціативи" був проект під назвою "*Максимізація освітньої корекції засобами загальної освіти*" (Maximizing Educational Remediation within General Education (MERGE)) задіяний у

середніх загальноосвітніх школах у місті Олімпія штату Вашингтон. Учні з легкою формою розумової відсталості навчалися в інтегрованому середовищі разом з учнями з типовим розвитком, які мали низьку успішність. На відміну від моделі ICM, де у класі працює лише вчитель загальноосвітньої школи, у проекті MERGE були залучені вчителі спеціальної школи. Науковці С. Вуд, М. Макдональд і Л. Сігельман (S. Wood, M. MacDonald, L. Siegelman), які досліджували ефективність проекту MERGE, зазначають, що особливої уваги заслуговує залучення учнів із проблемною поведінкою, адже їх вважають найскладнішою категорією для інтеграції, та саме для цієї категорії учнів проект виявився найефективнішим.

Отже, відповідно до проведеного аналізу вважаємо, що різноманітність підходів до реформування освітнього середовища дуже значна і зумовлена, перш за все, специфічними стратегіями викладання. По-перше, модель кооперативного навчання та кооперативної освіти – перехідна ланка, адже така модель навчання віддає перевагу адміністративній ефективності над правом учнів на освіту в найбільш сприятливому середовищі, що не може розглядатись як постійна освітня практика. Друга проблема стосується організації навчальних програм не за категоріями, а за навчальними потребами. Модель адаптивних навчальних середовищ (ALEM), модель інтегрованого класу (ICM) та модель максимізації освітньої корекції засобами загальної освіти (MERGE) хоча і довели свою освітню ефективність та результативність, все ж застосовують підхід категоризації дітей, які залучені до програми.

Цілком очевидно, що всебічне вивчення проблем реформування освітньої галузі у США пов'язане з використанням концепції зміни освітньої парадигми для проектування нової освітньої діяльності. За визначенням американських педагогів (Б. Олгозін, Л. Махеді, П. Бікель, Б. Бікель, А. Гудмен, П. Джевел, Дж. Пітерсон, Е. Олберт, С. Фоксвес, А. Кокс і Л. Тілі (B. Algozzine, L. Maheady, P. Bickel, B. Bickel, A. Goodman, P. Jewell, J. Peterson, E. Albert, S. Foxworth, A. Cox, L. Tilley)) існує альтернативна освітня система: *унітарна або інклюзивна* (табл. 1). Концепція унітарної системи передбачає фундаментальні зміни, а саме: як сприймаються відмінності між людьми, як організовані освітні програми в школах і як розглядається мета такої освіти. Ця альтернативна система відхиляє бімодальний поділ учнів на осіб із порушеннями розвитку і з типовим розвитком та стверджує, що кожна особа відрізняється певними особливостями, а вузькі визначення, які базуються на єдиній характеристиці, не здатні охопити складність людини. Крім того, вона відхиляє медичну або девіантну модель та уявлення, що проблема полягає в окремій особі, а вирішення цієї проблеми залежить від певного догляду чи ліку-

вання. Унітарна система ж вимагає, щоб суспільство й освіта адаптувалися до потреб особистості, а не навпаки.

Виходячи з цих ідей, американські науковці-педагоги Б. Олгозін і Л. Махеді (B. Algozzine, L. Maheady) у своєму дослідженні про ефективні методики викладання (табл. 1.) стверджують, що будь-яка інклюзивна навчальна програма, яка відкидає поділ на категорії, повинна [3, с. 17]: застосовувати моніторинг досягнень і відповідні методи оцінювання, що включають також оцінювання навчальної програми; використовувати методологію, що асоціюється з ефективним викладанням і навчанням (наприклад, забезпечити учням впорядковане та продуктивне середовище, достатньо часу для навчання, систематичний та об'єктивний зворотній зв'язок щодо їхньої успішності, структурований навчальний план); зосередити увагу на базових вміннях як на пріоритетних ділянках для навчання (наприклад, мова, мовлення, соціальна поведінка, математика, здоров'я та безпека); використовувати певні алгоритми для визначення та реакції на індивідуальні потреби для всіх учнів, а особливо для тих, хто потребує змін до їхньої шкільної програми; надавати додаткові спеціальні послуги в умовах загальноосвітнього класу; застосовувати методологію для оцінювання академічної успішності учнів; використовувати аналіз критеріїв "ціна – якість" для порівняння витрат із традиційними програмами.

Зростає кількість практик, заснованих на принципах інклюзивного навчання. Частково вони запозичені з досвіду роботи над ефективністю навчання у сфері загальної освіти та її адаптації до навчання дітей з особливими потребами. Науковці Дж. Кнол і Л. Майєр (J. Knoll, L. Meyer) підсумовують ці принципи таким чином [6, с. 2–3]: 1. Освітнє середовище ефективних шкіл є впорядкованим, дисциплінованим і зручним. 2. Цілі та завдання учнів є змістовними, чіткими, послідовними, періодично переглядаються й оновлюються. 3. Досягнення учнів визнаються та часто винагороджуються. Успішність учнів підлягає моніторингу. 4. Учні беруть активну участь у навчальних завданнях. 5. Ефективні вчителі адаптують, модифікують і створюють навчальні плани для своїх класів, основні елементи яких інтегровані в цілу низку освітніх цілей школи. 6. Дирекція, вчителі, допоміжний персонал, учні та батьки в ефективних школах працюють в атмосфері співпраці та відкритого спілкування. 7. Батьки беруть активну участь у діяльності ефективних шкіл.

Аналіз сучасної наукової літератури, реалій соціально-педагогічної практики дає підстави стверджувати, що програми інклюзивної освіти реалізуються в повному обсязі в кількох штатах, таких як Вермонт і Вашингтон; в окремих школах шкільних округів Джонсон Сіті

та Сіракуз штату Нью Йорк, у шкільному окрузі Ріверв'ю в штаті Пенсильванія. У штаті Вермонт, наприклад, працює проект "Модель повернення додому" (Homcoming Model), що сприяє поверненню учнів із регіональних спеціальних освітніх центрів до їхніх місцевих шкіл.

У штаті Вашингтон, як і в більшості штатів західної частини США, у школах активно застосовують модель інтегрованого класу (Integrated Classroom Model (ICM)), що дозволяє навчати учнів, які мають труднощі у навчанні, розумову відсталість і проблемну поведінку з їхніми однолітками з типовим розвитком у загальноосвітньому класі.

У місті Джонсон Сіті штату Нью Йорк оволодіння навчальними принципами вже давно було визначальною рисою діяльності штату, а наприкінці ХХ ст. була прийнята нова модель навчання, яку в праці "Досвід навчання дітей" описує відомий американський дослідник Том Р. Вікері (Tom R. Vickery). *Модель навчання, що базується на результатах досягнень учнів (Outcomes-based Model) (OBM)* забезпечує розвиток і саморозвиток особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Навчання спрямоване на розвиток індивідуальних можливостей кожного, а як пріоритетна мета виділяється розвиток інтелектуальних здібностей. Привабливість такої освітньої філософії для учнів з особливими потребами полягає в тому, що вона базується на визнанні за кожним учнем права вибору власного шляху розвитку через створення індивідуальних програм розвитку й альтернативних форм навчання. Критеріальна база моделі OBM будується на відстеженні й оцінці не стільки досягнутих знань, умінь і навичок, скільки на сформованості якостей розуму (інтелекту) як особистісних утворень [1, с. 162].

У місті Сіракуз штату Нью Йорк у початковій школі Еда Сміта (Ed Smith Elementary School) діти з особливими потребами, включаючи кількох дітей із розладами спектру аутизму, навчаються в інклюзивних класах впродовж дня. Спільна робота вчителів є ключовим ресурсом, адже у школі працює мультидисциплінарна команда фахівців, які забезпечують повноцінний навчально-виховний процес.

Аналіз фахової зарубіжної літератури, зокрема праць Дж. Кнол і Л. Майєр (J. Knoll, L. Meyer) дозволив виокремити наступні ключові елементи *моделі ефективно інклюзивної школи*: 1) відданість всіх учасників навчально-виховного процесу; 2) планування цього процесу; 3) підготовка та навчання фахівців [6]. Перший елемент є ключовим, адже саме сильна віра в цінність навчання дітей із важкою формою порушень розвитку поруч з однолітками з типовим розвитком є запорукою їхньої ефективно підготовки до повноцінного життя в суспільстві. Інклюзія працює, коли люди віддані

ій. Відданість походить із різних джерел: батьків, керівників і вчителів. Спільною рисою усіх цих програм є те, що вони забезпечують інтегровані умови, але не ігнорують індивідуальні потреби учнів, незалежно від того, чи мають вони особливі потреби (табл. 1). Ознаками цих програм можуть бути: використання асистентів і допоміжного персоналу в класі; об'єднання в команди педагогів загальної та спеціальної освіти; консультації та технічна підтримка вчителів; адаптація навчального плану та використання певних стратегій навчання, таких як кооперативне навчання, навчання однолітків та методи, засновані на результатах.

Аналізуючи явище зміни освітньої парадигми, а саме становлення нової інклюзивної форми навчання, вчені надають особливу увагу новій ролі вчителя, який, на їхню думку, є центральною дійовою особою. Найвагомим напрямом роботи вчителя інклюзивного класу є формування досвіду соціальних стосунків, налагодження взаємодії та спілкування дітей з особливими потребами з їхніми однолітками. Вчитель сам повинен навчитися сприймати кожну дитину такою, якою вона є, навчитися визнавати її унікальність, неповторність і навчити цьому учнів. Підсумовуючи дослідження американських науковців (Т. Краул, Р. Елмор, П. Форман, А. Ліберман (T. Crowl, R. Elmore, P. Foreman, A. Lieberman)) про роль учителя в інклюзивному класі, ми виокремлюємо такі основні положення:

1. Зняття обмежень з учителів. Педагоги, які творчо ставляться до інноваційної діяльності, мають широкі та змістовні знання про наукові та новаторські підходи до навчання і виховання, володіють новітніми технологіями і створюють власні. Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох із них є найважливішим орієнтиром плідної діяльності.

2. Співпраця та консультації між учителями. Педагогічний колектив школи, що працює над створенням системи навчання, яка б забезпечувала освітні потреби кожного суб'єкта освітнього процесу відповідно до його нахилів, інтересів і можливостей, повинен працювати в режимі обміну інформацією та досвідом.

3. Контроль часу. Розумно організований творчий процес проходить незалежно від обраної техніки. З метою подолання бар'єрів у інноваційній діяльності педагога використовують інтерактивні методики, зокрема індивідуальні та групові технології.

4. Взаємодія "вчитель – учень". Позитивний вплив особистості вчителя на групу забезпечують: наявність зворотного зв'язку (взаємодія у групі створює і підтримує оптимальні умови для того, щоб кожний мав змогу побачити прояви своєї й чужої поведінки); емоційне переживання отриманих під час групової роботи нових даних про себе й інших. Основою розуміння власних

проблем є співпереживання подібних станів інших учасників групи; роль ведучого, який може бути активним творцем ситуації, каталізатором процесів у групі, соратником чи опонентом учасників групової взаємодії.

5. Залучення вчителів спеціальної освіти, допоміжний персонал, позашкільні навчальні ресурси та батьків, з метою реалізувати програму підготовки до життя в найсприятливішому середовищі, використовуючи альтернативні методики спілкування й обладнання для адаптації, та задовольнити індивідуальні потреби всіх учнів.

Отже, інклюзивна модель освіти передбачає створення нового освітнього середовища, що відповідає потребам і можливостям кожного учня, незалежно від особливостей його психофізичного розвитку, а також застосування методик навчання, в основі яких – особистісно орієнтований підхід до кожної дитини з урахуванням всіх її індивідуальних особливостей: здібностей, відмінностей у розвитку, типів темпераменту тощо.

Таблиця 1

Порівняння подвійної та інклюзивної (унітарної) освітніх систем

Аспект	Подвійна система	Інклюзивна (унітарна) система
Характеристики учнів	Розділяє учнів на дві групи: спеціальну та звичайну	Визнає відмінності в інтелектуальних, фізичних і психологічних характеристиках учнів
Індивідуалізація	Підкреслює індивідуальні особливі освітні потреби учнів з особливими потребами	Наголошує на індивідуальному підході до всіх учнів
Стратегії викладання	Застосовує спеціальні навчальні стратегії для учнів з особливими потребами	Застосовує навчальні стратегії згідно з освітніми потребами кожного учня
Тип освітніх послуг	Функціонує відповідно до приналежності до певної категорії	Функціонує відповідно до індивідуальних навчальних потреб кожного учня
Діагностика	Діагностує приналежності до певної категорії	Діагностує індивідуальні навчальні потреби всіх учнів
Професійні стосунки	Встановлює штучні перешкоди між учителями спеціальної та загальної освіти	Заохочує до співпраці через обмін ресурсами, знаннями та досвідом
Навчальний план	Розробляє навчальні плани за приналежністю до певної категорії	Розробляє ІНП учня відповідно до робочої навчальної програми
Процес навчання	Учень повинен відповідати вимогам загальноосвітньої програми або скеровується на навчання до спеціальної школи	Загальноосвітня програма пристосована таким чином, щоб задовольнити потреби всіх учнів

Аспект	Подвійна система	Інклюзивна (унітарна) система
Навчальне середовище	Учні навчаються у штучному середовищі	Учні навчаються в загальноосвітньому класі
Ставлення	Учні отримують освіту як спеціальну або благодійну послугу	Учні отримують загальну середню освіту

Примітка: за В. Стейнбек, С. Стейнбек і М. Форест (W. Stainback, S. Stainback, M. Forest)

Процес зміни освітньої парадигми має свої особливості та слабкі сторони, тому доцільно порівняти подвійну й інклюзивну системи навчання на основі досліджень науковців В. Стейнбек, С. Стейнбек і М. Форест (W. Stainback, S. Stainback, M. Forest) (табл. 1).

Суспільство, а точніше “етичне суспільство”, є результатом людського вибору. Особи з особливими потребами можуть бути повноцінними учасниками життя суспільства як громадяни та члени сім’ї. Той факт, що суспільство може пристосуватися до осіб з особливими потребами, аніж вимагати, щоб вони пристосовувалися, піднімає важливі питання права та відповідальності. Люди з особливими потребами можуть бути корисними членами суспільства, якщо воно зробить зусилля, щоб залучити їх до суспільної життєдіяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що основна мета досягнення якості освіти учнів у інклюзивних умовах базується не лише на економіці, законах і педагогіці, але також на цінностях. Тому щонайменше чотири взаємопов’язані чинники сприяють досягненню цієї мети: широкий спектр соціальних та економічних показників, боротьба за права осіб з особливими потребами, залучення батьків і рух за шкільну реформу, а саме перехід від роздільної до інклюзивної системи освіти.

Отже, проведені дослідження дали можливість визначити, що зміна освітньої парадигми розглядається як стратегія розвитку американського освітнього простору в 1986-2004 рр., віддзеркалюючи тактику реалізації освітніх технологій; технології особистісно орієнтованого навчання співвідносяться з іншими технологіями навчання як процесуальна частина дидактичної системи в освітньому процесі та належать до інноваційних видів діяльності. Сутність модернізації системи освіти полягає у переході до нової *інклюзивної системи освіти*, під якою розуміється сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту: її мету, модель та освітній ідеал, адекватний антропологічним і соціокультурним запитам суспільства.

Посилання:

1. Захарчук М. Є. Застосування новітніх освітніх технологій у процесі інклюзивного навчання / М. Є. Захарчук // Вища освіта України – Додаток 4, том VI (18). — 2009.

- Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. — С. 160—165.
2. *Affleck J. Q.* Intergated classrooms versus resource model: Academic viability and effectiveness / *J. Q. Affleck, S. Madge, A. Adams, S. Lowenbraum* // *Exceptional Children*, 54(4), 1988. — P. 339—348.
 3. *Algozzine B.* When all else fails, teach! / *B. Algozzine, L. Maheady* // *Exceptional Children*. — 2005. — Vol. 52. — P. 16—22.
 4. *Dunn L. M.* Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? / *L. M. Dunn* // *Exceptional Children*. — 1968. — Vol. 35(1). — P. 5—22.
 5. *Heller K.* Placing children in special education: A strategy for equity. (Report of the National Research Council Panel on Selection and Placement of Students in Programs for the Mentally Retarded) / *K. Heller, W. Holtzman, S. Messick*. — Washington, DC : National Academy Press, 1982. — 118 p.
 6. *Knoll J.* Principles and practices for school integration of students with severe disabilities: An overview of the literature / *J. Knoll, L. Meyer*. — Syracuse, NY : Center on Human Policy, 1996. — 38 p.
 7. *McCleskey J.* Inclusion: Where is it happening? / *J. McCleskey, D. Henry, D. Hodges* // *Teaching Exceptional Children*. — 1998. — Vol. 30. — P. 4—10.
 8. *Schlechty P. C.* Schools for the twenty-first century: Leadership imperatives for educational reform / *P. C. Schlechty*. — San Francisco : Jossey-Bass, 1990. — 192 p.
 9. *Sizer T. R.* Horace’s compromise: The dilemma of the American high school / *T. R. Sizer*. — Boston : Houghton Mifflin, 1984. — 257 p.
 10. *Skrtic T. M.* Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization / *T. M. Skrtic*. — Denver, CO : Love Publishing, 1991. — 188 p.
 11. *Slavin R. E.* Learning Together / *R. E. Slavin* // *American Educator*. — 1986. — Vol. 16. — P. 6—13.
 12. *Slavin R. E.* Accommodating student diversity in reading and writing instruction: A cooperative learning approach / *R. E. Slavin, R. Stevens, N. A. Madden* // *Remedial and Special Education*. — 1988. — Vol. 9. — P. 60—66.
 13. *Villa R. A.* Restructuring for caring and effective education / *R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, S. Stainback*. — Baltimore : Brookes, 1992. — 267 p.
 14. *Will M.* Educating children with learning problems: A shared responsibility / *M. Will* // *Exceptional Children*. — 1986. — Vol. 52. — P. 411—415.

References (transliterated and translated):

1. *Zakharchuk M.* Zastosuvannya novitnikh osvitnikh tekhnolohiy u protsesi inklyuzyvnoho navchannya (The use of advanced educational technologies in inclusive education) // *Higher Education in Ukraine. Appendix 4, Volume VI (18). 2009. Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of the integration into the European educational space”*. P.160-165.
2. *Affleck J. Q., Madge S., Adams A., Lowenbraum S.* Intergated classrooms versus resource model: Academic viability and effectiveness // *Exceptional Children*, 54(4), 1988. P. 339-348.
3. *Algozzine B., Maheady L.* When all else fails, teach! // *Exceptional Children*. 2005, Vol. 52. P. 16-22.
4. *Dunn L. M.* Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? // *Exceptional Children*. 1968, Vol. 35(1). P. 5-22.
5. *Heller K., Holtzman W., Messick S.* Placing children in special education: A strategy for equity. (Report of the National Research Council Panel on Selection and Placement of Students in Programs for the Mentally Retarded). Washington, DC : National Academy Press, 1982. 118 p.
6. *Knoll J. Meyer L.* Principles and practices for school integration of students with severe disabilities: An overview of the literature. Syracuse, NY : Center on Human Policy, 1996. 38 p.
7. *McCleskey J., Henry D., Hodges D.* Inclusion: Where is it happening? // *Teaching Exceptional Children*. 1998, Vol. 30. P. 4-10.

8. *Schlechty P. C.* Schools for the twenty-first century: Leadership imperatives for educational reform. San Francisco : Jossey-Bass, 1990. 192 p.
9. *Sizer T. R.* Horace's compromise: The dilemma of the American high school. Boston : Houghton Mifflin, 1984. 257 p.
10. *Skrtic T. M.* Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization. Denver, CO : Love Publishing, 1991. 188 p.
11. *Slavin R. E.* Learning Together // American Educator. 1986, Vol. 16. P. 6-13.
12. *Slavin R. E., Stevens R., Madden N.* Accommodating student diversity in reading and writing instruction: A cooperative learning approach // Remedial and Special Education. 1988, Vol. 9. P. 60-66.
13. *Villa R. A., Thousand J., Stainback W., Stainback S.* Restructuring for caring and effective education. Baltimore : Brookes, 1992. 267 p.
14. *Will M.* Educating children with learning problems: A shared responsibility // Exceptional Children. 1986, Vol. 52. P. 411-415.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2013

М. Захарчук

Изменение образовательной парадигмы в школьной системе обучения детей в США

Проанализирован процесс изменения образовательной парадигмы (объединение специальной и общеобразовательной систем) в школьной системе обучения детей в США в течение 1986 – 2004 гг.; рассмотрена система образования в США как целостный непрерывный процесс социализации личности; выделено три основных направления ее реформирования: первая группа реформ касается глобальных функций образования как социального института; вторая группа реформ касается формирования личности конкретного ученика в единстве его интеллектуальных, физических, психических и эмоционально-волевых качеств; третья уделяет особенное внимание новой роли учителя, который является центральным действующим лицом учебного процесса. Проведенные исследования позволили определить, что изменение образовательной парадигмы рассматривается как стратегия развития американского образовательного пространства в 1986-2004 гг., отражая тактику реализации образовательных технологий; технологии личностно ориентированного обучения соотносятся с другими технологиями обучения как процессуальная часть дидактической системы в образовательном процессе и принадлежит к инновационным видам деятельности. Сущность модернизации системы образования заключается в переходе к новой инклюзивной системе образования, под которой понимается совокупность принципов, ценностных установок и способов организации образовательной деятельности, которые определяют угол зрения на образование: его цель, модель и образовательный идеал, адекватный антропологическим и социокультурным запросам общества.

Ключевые слова: образовательная парадигма, кооперативная учеба, кооперативное образование, модель адаптивной учебной среды, модель интегрированного класса, модель эффективной инклюзивной школы.

М. Zakharchuk

Changing the Educational Paradigm in the U. S. School System

The article analyzes the process of change of educational paradigm in the system of school education of the U. S. during 1986-2004. The author considers the system of education in U. S. as a whole continuous process of socialization of a personality. Therefore, three main directions of its reforming are: the first group of the reforms concerns global functions of education as a social institution; the second group of reforms concerns the formation of personality of each individual student minding his/her intellectual, physical, mental, emo-

tional and volitional qualities; third pays special attention to the new role of the teacher, who is the central figure of the educational process. The study made it possible to determine that change of the educational paradigm is regarded as a strategy of development of American educational space in 1986-2004 reflecting tactics of educational technologies realization. The technology of personality-oriented learning is combined with other training technologies as procedural part of didactic system in the educational process and belongs to innovative kinds of activity. The essence of the modernization of the educational system consists in moving to a new inclusive system of education that is understood as a set of principles, values and ways of organizing educational activities that define the angle of view on the education: its purpose, model and ideal of education, adequate to anthropological and socio-cultural needs of the society.

Key words: educational paradigm, cooperative learning model, cooperative education model, adaptive learning environment model, integrated classroom model, effective inclusive school model.

Рецензент – кандидат біологічних наук,
старший науковий співробітник Н. О. Постригач