

СІМ СТОВПІВ ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Як перейти від запитання "Чому?" до запитання "Як?"

Тім Лореман

Редакційна примітка: Оскільки цю статтю написав один з редакторів Міжнародного журналу цілісної освіти, функції редактора замість автора виконували доктор Майкл Пітерсон (Michael Peterson) (професор Університету Уейна в штаті Мічиган і директор Консорціуму цілісної освіти), а також Біллі Джо Клозен (Billie Jo Clausen). Ця стаття пройшла процес такого ж цільного огляду і перевірки з боку колег, якого зазнають всі статті, що надаються до МЖЦО, і рішення про її публікацію було прийнято самостійно доктором Пітерсоном та пані Клоузен.

Резюме

В цій роботі обговорюється створення в навчальних закладах і органах освіти необхідних умов для надання підтримки включенню до сфери уваги широкого спектру навчальних потреб і переваг, що існують в сьогоdnішніх класах. Для того аби інклюзія виявилася успішною, освітянам потрібно працювати над створенням освітнього клімату і сукупності практичних підходів, які включають: прийняття позитивного ставлення; політику і лідерство, спрямовані на надання підтримки; процеси, що відбуваються в школах і класах, які ґрунтуються на підтвердженій результатами досліджень практичній діяльності; гнучку навчальну програму і педагогіку; залучення громади; змістовну рефлексію, а також необхідне навчання і ресурси.

Вступ

Розмови про інклюзивну освіту поступово переходять від виправдання причин того, чому слід прийняти на озброєння саме цей підхід, до визначення того, як його можна успішно втілити в життя (Форлін, Шарма та Лореман, 2006) (Forlin, Sharma, & Loreman, 2006). Переваги інклюзивного підходу до навчання всіх учнів добре висвітлені в результатах науково-дослідницької роботи і в літературі. Стає все більш очевидним, особливо в останні 10 років, що цей підхід є корисним з соціальної, академічної і навіть фінансової точки зору, як для шкільних систем, так і для всіх дітей, що приймають участь в інклюзивній освіті (див., наприклад, Банч та Валео, 1998 (Bunch & Valeo, 1998); Коул, Уолдрон та Маджд, 2004 (Cole, Waldron, & Majd, 2004); Менсет та Семмел, 1997 (Manset & Semmel, 1997); МакГрегор та Фогельсберг, 1998 (McGregor & Vogelsberg, 1998); Собзи, 2005 (Sobsey, 2005). Додайте до цього питання моралі, етики і соціальної справедливості, які було висвітлено в літературі (Ліндсей, 2004 (Lindsay, 2004); Лореман, Депплер та Гарві, 2005 (Loreman, Deppeler, & Harvey, 2005); Слі та Кук, 1999 (Slee & Cook, 1999); Удїцкі, 1993 (Uditsky, 1993), і відразу стане очевидно, що сегреговані форми освіти стає все складніше виправдовувати на будь-якому рівні. Дійсно, аргумент відносно того, що сегреговані форми освіти надають дітям якісь реальні переваги (у порівнянні з альтернативою, якою є інклюзивна освіта) зараз неможливо відстояти. Даних про

очевидні переваги сегрегованої освіти в науковій літературі немає і ніколи не було (Собзи, 2005) (Sobsey, 2005). Зараз прийшов час визнати, що більшість учителів працює в середовищах, де присутні діти з різноманітними потребами, і розглянути, як надати їм найкращу підтримку, аби забезпечити всім цим дітям змістовну освіту. Матеріал, який надається далі, має на меті підштовхнути до обговорення того, які умови потрібні для забезпечення 'доброї' інклюзії, а не запропонувати точний сценарій втілення цього підходу у життя.

Інклюзивна освіта

Існує дуже багато визначень інклюзивної освіти. Саме тому важливо ще до початку обговорення дати визначення цього терміну. Термін «інклюзивна освіта» інтерпретують по-різному, іноді маючи на увазі зовсім протилежне від того, що він повинен означати. Наприклад, подивіться на бесіду з канадською учителькою, яка відбувалася нещодавно, під час якої вона заявила: «Я використовую інклюзивну освіту в своєму сегрегованому класі, тому що всі діти з різними проблемами у поведінці працюють разом». Цей приклад є орвеловським (1949) невірним тлумаченням (можливо, навмисним, враховуючи той факт, що його зробила людина, яка працює в сфері «спеціальної освіти») терміну «інклюзивна освіта». Лореман та Депплер, 2002 (Loreman and Deppeler) (2002) стверджують, що інклюзивна освіта по відношенню до дитини з порушеннями практично за всіма параметрами нагадує освіту, яку можуть отримувати діти без порушень. Це означає відсутність сегрегованих класів і повну участь у навчання в звичайному класі, в якому діти з порушеннями проводять значну частку свого часу і приймають участь в усьому, що відбувається в класі, навіть якщо ці заняття доводиться модифікувати. Згідно з Лореманом та Депплером, одна з цілей інклюзії полягає в тому, аби кожна школа була готова не лише прийняти, а й вітати дітей з порушеннями. Для цього може знадобитися не лише змінити побудову і систему роботи шкіл, але й відношення, переконання і цінності шкільних працівників. Це погоджується з думками Удицького (Uditsky) (1993), який заявляє що:

В інклюзивному класі учень з серйозним порушенням, незважаючи на ступінь або природу цього порушення, є членом колективу, якому раді і якого цінують. Цей учень: навчається звичайним класним учителем (якому в разі потреби надається допомога); навчається за звичайною навчальною програмою (з модифікаціями та адаптацією); знаходить друзів; робить свій внесок в навчання всього класу [а також]... приймає участь в усіх проявах шкільного життя у відповідності зі своїми інтересами, рік за роком навчаючись поруч зі своїми однолітками, переходячи з дитячого садку аж до старших класів середньої школи (стор. 79).

Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти

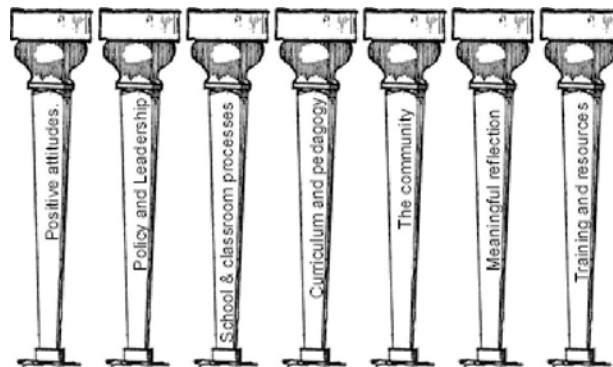
Сьогодні існує дуже багато літератури про те, як найкращим чином підтримувати інклюзивну освіту. Однак в значній частині цієї літератури безпосередньо розглядаються конкретні практичні підходи і методи роботи в класі (див. наприклад, Лореман, Депплер та Гарві 2005 (Loreman, Deppeler, & Harvey, 2005); Мастопр'єрі та Скраггз, 2000 (Mastropieri & Scruggs, 2000)). Цей напрямок є важливим і заслуговує на увагу, проте літературу про створення важливих базових умов для підтримки цих практичних підходів ще належить повністю вивчити, і вона також заслуговує на увагу. «Сім стовпів підтримки

інклюзивної освіти», які викладено нижче - це спроба надати певної структури існуючій літературі і результатам наукових досліджень, що вже існують в цій галузі, а також сприяти подальшому аналізу і обговоренню діяльності на цьому напрямку. Сім стовпів підтримки можна розглядати в якості мосту між виправданням слідування інклюзивному підходу і більш прагматичними практичними підходами і методами роботи в класі. Вони являють собою певний «компроміс» і, як можна сподіватися, є основою, на якій можливо будувати ефективну практичну роботу.

Використання аналогії із стовпами викликає у людини уявлення про різні контекстуальні фактори, які разом працюють на підтримку великої ідеї. В цьому разі такою великою ідеєю є ефективна інклюзивна освіта». Стовпи є взаємозалежними, і окремо один від одного здатні надати лише незначну підтримку. Це підкреслює важливість розглядання всіх аспектів створення базових умов для інклюзивної освіти, які є одночасно як відокремленими одне від одного (в цілях цієї дискусії), так і пов'язаними одне з одним (в їхній колективній важливості для досягнення спільної цілі). Зрештою, стовпи є еластичними, і за відповідних умов вони забезпечують основу, яка є міцною і довготривалою.

Кожен з семи стовпів підтримки представляє тему, яка наочно є присутньою в наукових дослідженнях і літературі. До цих тем відносяться наступні: розвиток позитивного ставлення; політика і лідерство, спрямовані на надання підтримки; процеси, що відбуваються в школах і класах, які ґрунтуються на підтвердженій результатами досліджень практичній діяльності; гнучку навчальну програму і педагогіку; залучення громади; змістовну рефлексію, а також необхідне навчання і ресурси.

Інклюзивна освіта: Сім стовпів підтримки



Мал. 1: Інклюзивна освіта: Сім стовпів підтримки.

Перший стовп: Розвиток позитивного ставлення.

Досягнення позитивного ставлення з боку освітян є головною передумовою забезпечення інклюзивної освіти (Вілченський) (Wilczenski, 1992; 1995). Позитивне ставлення дозволяє досягти і сприяє втіленню практики, яка, за Гоббсом та Уестлінгом (Hobbs and Westling) (1998), фактично гарантує успіх інклюзії. Деякі дослідники встановили, що від ставлення залежить повсякденна практика роботи учителів навчальних закладів, тобто багато рішень відносно того, які методи викладання застосовувати, або до яких видів діяльності залучати дітей, базуються на ставленні. Якщо учителі хочуть залучити до якоїсь діяльності всіх

учнів, вони зазвичай придумують такі вправи, які сприяють досягненню цієї цілі (Форлін, 2003, 2004; Форлін, Джоблін та Керролл, 2001; Саббен та Шарма, 2006) (Forlin, 2003; 2004; Forlin, Jobling, & Carroll, 2001; Subban and Sharma, 2006). Встановлено, що негативне ставлення до інклюзивної освіти пов'язане з низькими очікуваннями щодо досягнень дітей з порушеннями, які, в свою чергу, мають негативний вплив на успішність учнів (Форлін, Тейт, Керролл та Джоблінг, 1999; Вільченський, 1993) (Forlin, Tait, Carroll, & Jobling, 1999; Wilczenski, 1993). Враховуючи це, важливо аби керівництво шкіл здійснювало кроки, спрямовані на те, щоб учителі в школі позитивно ставилися до дітей з порушеннями і до інклюзивної освіти. Досягти цього можливо шляхом дотримання політики прийому на роботу нових учителів, які позитивно ставляться до інклюзії, а також надання учителям можливостей мати позитивний практичний досвід роботи на засадах інклюзивної освіти. На всіх рівнях необхідно робити зусилля, спрямовані на те, аби показати, що інклюзивна освіта є ефективною стратегією, яка справляє позитивний вплив на всіх, а також доповнювати її іншими елементами, що обговорюються далі в цій роботі. Крім того, якщо в більшості навчальних закладів регіону буде забезпечено високий рівень інклюзії, це справлятиме вплив на ставлення до інклюзивної освіти (Моберг, Цумберг та Рейнмаа, 1997; Шарма та ін., 2006) (Moberg, Zumberg & Reinmaa, 1997; Sharma et al., 2006). Тому керівництву шкіл важливо сприяти створенню всебічної «культури інклюзії».

Згідно з Мерфі (1996), якщо у учителя розвивається негативне ставлення до інклюзії, його надзвичайно важко змінити. Це підкреслює важливість такої підготовки учителів у педагогічних навчальних закладах, яка б забезпечувала виховання у учителів-початківців позитивного ставлення до інклюзивної освіти (Форлін та ін., 2001; Лореман та Ерл, в стадії друку; Мерфі, 1996; Шарма, Форлін, Лореман та Ерл, 2006) (Forlin et al., 2001; Loreman & Earle, in press; Murphy, 1996; Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006). Крім того, випускників педагогічних навчальних закладів необхідно заохочувати до продовження своєї освіти, не тільки з точки зору виконання професійних обов'язків, але й в якості засобу бути в курсі останніх подій в сфері забезпечення ефективної освіти для всіх. Результати досліджень, які проводили Шарма, І та Десай (Sharma, Ee, & Desai (2003), а також Шарма та ін. (Sharma et al.) (2006), свідчать про існування кореляції між позитивним ставленням до інклюзивної освіти та більш високим рівнем навчальної підготовки учителів і студентів педагогічних навчальних закладів. Виховання позитивного ставлення до інклюзивної освіти необхідно здійснювати на всіх рівнях – від системи навчання студентів педагогічних навчальних закладів до досвідчених учителів-практиків. І якщо позитивне ставлення може багато зробити для забезпечення успіху інклюзивної освіти, негативне ставлення без всякого сумніву гарантуватиме його невдачу.

Лореман (Loreman) (робота в друку) визначив чотири напрямки, в яких освітяни Північної Америки можуть мати негативне ставлення до дітей з порушеннями. Він стверджує, що в Канаді прийнято розглядати дітей з порушеннями як слабких, неспроможних, нездатних спілкуватися так, як прийнято, та таких, що мають особливі потреби, вкорінені в дефіциті. Лореман вважає, що більш позитивні погляди на дітей з порушеннями та їхнє місце в громаді, яких дотримуються освітяни в області Редджо Емілія в Італії, є тією корисною лінзою, через яку освітяни, які мають такі негативні погляди, можуть розглядати різні шляхи досягнення однакового позитивного відношення до всіх дітей..

Другий стовп: Політика і лідерство, спрямовані на надання підтримки.

Сьогодні існує ціла низка міжнародних угод і декларацій, спрямованих на підтримку інклюзивної освіти, найбільш видатним з яких є прийнятий ЮНЕСКО в 1994 році

документ, відомий як Саламанкська Декларація. В цьому визнаному міжнародному документі однозначно висловлюється підтримка інклюзивної освіти. Стверджується, що такі міжнародні документи як Саламанкська Декларація призвели до "... дуже помітних результатів в русі по напрямку до інклюзивних шкіл..." (Форлін, 2006, стор.265) (Forlin, 2006, p. 265). Однак, хоча дуже небагато людей не погоджуються з позитивним впливом, який справляють Саламанкська Декларація та інші подібні документи на процес просування до інклюзивної освіти, Влачу (Vlachou) (2004) робить таке застереження: "...декларації можуть створювати умови для здійснення політики на практиці (тобто, законодавство), але вони їх не визначають" (стор. 3). Слі та Кук (Slee and Cook) (1999), а також Ліндсей (Lindsay) (2004) стверджують, що національна політика і законодавство не повинні обмежувати доступ (що вони часто роблять), а повинні бути сумісними з міжнародної політикою. Однак, попри те, що національна політика по відношенню до інклюзії, в разі відповідності до міжнародних стандартів, може бути корисною (Ліндсей) (Lindsay, 2004), існують багато прикладів того, коли «добра» політика і законодавство по відношенню до інклюзії не призводять до успішних результатів (Керзнер, Ліпскі та Гарднер, 1999; Томас, 1999) (Kerzner, Lipsky, & Gardner, 1999; Thomas, 1999).

В тих випадках, коли національна політика і законодавство відповідають міжнародним стандартам, і попри це не призводять до позитивних результатів, це, очевидно, є результатом розриву між політичними намірами і готовністю національних освітян виконувати цілі і дотримуватися «духу» відповідних вимог. Ключовим елементом в створенні інклюзивних шкіл є підтримка шкільних лідерів і лідерів системі (Ендрюс та Лупарт, 2000; Бауер та Браун, 2001; Лореман, 2001; Лореман та ін., 2005; Лореман та Реймонд, 2005) (Andrews & Lupart, 2000; Bauer & Brown, 2001; Loreman, 2001; Loreman et al., 2005; Loreman & Raymond, 2005). Незважаючи на це, навіть шкільним лідерам, які підтримують інклюзію, буде важко просувати інклюзивну освіту в середовищі, яке позбавлене політики та/або законодавства, що підтримують таку освіту. Така політика виявляється корисною з точки зору підтримки, коли рух до створення інклюзивного середовища в школі (або шкільному районі) піддається сумніву з боку освітніх лідерів (Кеннеді та Фішер) (Kennedy & Fisher, 2001). Це означає існування симбіотичного зв'язку між шкільним лідерством з одного боку і політикою та правом – з іншого.

На рівні школи для сприяння прийняттю інклюзивного підходу усіма членами шкільної спільноти важливе значення має модель «спільного лідерства» (Бауер та Браун, 2001; Лореман та Демпелер, 2002) (Bauer & Brown, 2001; Loreman & Deppeler, 2002). Згідно з цією моделлю шкільні адміністратори делегують «пакети» відповідальності за керівництво школою. Створення «команди лідерів» для керування і підтримки інклюзії в школі є корисним з точки зору зменшення навантаження на адміністратора, а також, що є ще важливішим, з точки зору сприяння поширенню переконання в тому, що інклюзія – це справа, спільну відповідальність за яку несе вся школа. Існує ще ціла низка речей, які шкільний адміністратор може зробити для покращення підтримки інклюзивної освіти. За думкою Ендрюс та Лупарт (Andrews and Lupart) (2000), вони здатні сприяти об'єднанню «спеціальної» і «звичайної» освіти, шляхом надання всьому колективу допомоги у переході до їхніх нових ролей і обміну досвідом. Крім того, шкільні адміністратори можуть створювати мережі громадської підтримки в існуючій шкільній спільноті, разом з іншими структурами, такими як організації з захисту прав та інтересів, та інші недержавні організації. Вони можуть виховувати почуття поваги до індивідуальних відмінностей; сприяти впровадженню практичної освітньої роботи на базі проведення консультацій, співпраці та адаптації; сприяти досягненню цілей інклюзивної освіти, а також підвищувати повноваження учителів за рахунок надання їм певного рівня автономії та

визнання їхніх досягнень.

Лореман (Logeman) (2001) наводить приклад успішного досвіду здійснення інклюзії в одній середній школі, в якій директор однозначно підтримував інклюзивну освіту. Згідно з заявами цієї школи, вона працювала в атмосфері турботи, доброти, взаємної поваги та підтримки. На запитання, яким чином виникла ця атмосфера, і чому робота і навчання в школі проходять в цій атмосфері, директор зауважив, що: «Все залежить від взаємовідносин. Ми не дозволяємо кричати на дітей, і ми не зносимо, коли люди недобре ставляться один до одного. Можливо, що в основі цього лежить якесь почуття справедливості». (стор. 144). Одним з чинників, що сприяють створенню в школі такої культури, директор назвав приділення великої уваги командній роботі. За його словами:

«В роботі треба використовувати підходи, що базуються на колективних зусиллях. Необхідно використовувати .. можливості навчання в групах, які беруть до уваги існування в будь-якому навчальному середовищі різноманітних здібностей. Необхідно визнавати, що відмінності між людьми – це природна річ. Зрештою, деякі члени групи можуть робити дійсно ефективний внесок в якісь речі, виступати лідерами і добре розуміти певні речі, в той час як інші люди цього зробити не можуть. Змініть вправу або від діяльності, зробіть щось ще, і результат може бути зовсім іншим (стор. 144).

Серед інших причин існування в школі позитивної атмосфери були: підбір дбайливих працівників, а також спільне позитивне лідерство. Однак слід відмітити, що лише спільне лідерство не завжди буде в змозі перебороти усталену практику сегрегації. Спільне лідерство виявляється найбільш ефективним в разі створення культури інклюзії (такої, про яку йшлося вище). Якщо працівники школи і органу освіти не підтримуватимуть інклюзію, то просте розподілення лідерських функцій між цими людьми навряд чи виявиться здатним поширювати практику інклюзивної освіти.

Третій стовп: Процеси, що відбуваються в школах і класах, які ґрунтуються на підтвердженій результатами досліджень практичній діяльності.

Для того аби зробити інклюзію дійсно успішною, вся школа повинна бути відданою цій справі, оскільки окремим освітянам дуже важко «включати» ізольовано; або, ще гірше, намагатися це робити в середовищі, яке не підтримує такого підходу і виступає на захист сегрегованих форм навчання (Депплер та Гарві, 2004; Йоргенсен, 1998; Кеннеді та Фішер, 2001) (Deppeler & Harvey, 2004; Jorgensen, 1998; Kennedy & Fisher, 2001). Школам потрібно частіше, аніж вони це можуть робити, розглядати «широку картину». Навіщо вони існують? Кого вони обслуговують? Якщо школи дійсно переконані, що вони існують заради того, аби задовольняти освітні, емоційні, соціальні та інші потреби дітей, то само собою зрозуміло, що їм потрібно бути готовими до змін і адаптації згідно з потребами цих особистостей, а не навпаки. Дійсно, для того або школи працювали ефективно, вкрай важливо, щоб вони змінювалися і адаптувалися для задоволення різноманітних потреб всіх учнів (Йоргенсен, 1998; Кеннеді та Фішер, 2001; Лореман та Депплер, 2002; Лореман та ін., 2005) (Jorgensen, 1998; Kennedy & Fisher, 2001; Loreman & Deppeler, 2002; Loreman et al., 2005).

На рівні школи потрібно брати до уваги ряд організаційних чинників. Необхідно повному розподіляти навчальний час і навчальні приміщення (Йоргенсен) (Jorgensen,

1998), і потреба в цьому є особливо гострою в 7-12 класах, в яких навчання традиційно організовано за окремими "предметами" в короткі, спеціально виділені проміжки часу. Можливо, що дітям не вдається навчатися найкращим чином на уроках з конкретних предметів тривалістю 50 хвилин. Крім того, необхідно також вивчити практику переходу з одного навчального кабінету до іншого, а також роботи з різними учителями. В якості частини роботи з такого переосмислення розкладу занять, слід також розглянути потребу у виділенні часу для спільної роботи освітян з планування навчального процесу. Це може допомогти у створенні більш ефективного навчального досвіду, а також сприяти покращенню партнерських взаємовідносин між колегами. Кеннаді та Фішер (Kennedy and Fisher) (2001) пропонують створити для роботи з учнями конкретних років навчання на рівні 7 – 12 класів мультипредметні секції замість традиційних предметних «секцій» або груп учителів. Наприклад, замість об'єднання в одну групу всіх учителів англійської мови 7-12 класів, Кеннеді та Фішер (Kennedy and Fisher) пропонують, що, можливо, було б корисно об'єднати, припустимо, всіх учителів 8 класів в одну адміністративно-планову групу. Учителям потрібно поміркувати про свою нову роль – перехід від того, аби бути «учителями природничих наук» до того, аби стати «учителями дітей». Це розуміють багато учителів початкових і середніх класів, і таке розуміння потрібно виховувати на більш високих рівнях освітніх систем. Взагалі, нову роль потрібно розглядати не лише учителям «загальної освіти». Учителям спеціальної освіти і допоміжному персоналу також необхідно подумати над тим, яким чином можна використати свої навички для того, аби покращити та збагатити освіту всіх дітей в системах, що знаходяться на шляху до інклюзивної освіти (Йоргенсен) (Jorgensen, 1998).

З точки зору організаційних чинників, дуже важливо поєднувати дітей в різнорідні групи, а деяким навчальним закладам можна навіть розглянути можливість використання створення груп у класах, до яких входили б діти різного віку і з різними здібностями (Елкінз) (Elkins, 2005), що могло б принести багато вигід з точки зору наставництва, співчуття, соціальних навичок і навчальних успіхів. Проте різнорідність також створює низку своїх проблем. За деяких обставин це може значити, що деяким дітям буде потрібно зосередити увагу на учбовому матеріалі, який для них непідходящий. Наприклад, чи є зміст навчальної просунутої програми з математики підходящим або корисним для дитини з серйозними розумовими затримками? В таких випадках творче мислення і розумна модифікація та адаптація навчального матеріалу можуть допомогти у вирішенні багатьох з цих проблем, проте ці дії можуть виявитися нездатними подолати їх усіх. В подібних випадках відсутність функціональних навичок (таких як користування грошми і їх рахування) може скласти дуже серйозну проблему для дітей з різноманітними потребами та їх учителів. Однак, це може складати проблему і не лише по відношенню до дітей з порушеннями. Навчальні програми у багатьох частинах світу піддаються критиці за їхню невідповідність здібностям дітей в цілому, а відсутність функціональних навичок вважається реальною проблемою для всіх учнів (Гудман та Бонд) (Goodman & Bond, 1993). Всім тим, хто працює в сфері освіти необхідно ще раз звернути увагу і ретельно обміркувати головні питання - навіщо ми маємо школи, і чого потрібно навчити дітей, аби підготувати їх до життя після школи.

До інших організаційних чинників належать необхідність розподілення людських та інших ресурсів поміж класами (Ендрюс та Лупарт, 2000; Бауер та Браун, 2001) (Andrews & Lupart, 2000; Bauer & Brown, 2001) , а також потреба у значущому професійному розвитку (Лореман та ін.) (Loreman et al., 2005). Лореман, Депплер та Шарма (Loreman, Deppeler and Sharma) (2005) вважають, що школи підтримують інклюзивну освіту за допомоги «невидимих» моделей надання допомоги учителям, а не учням. Згідно з цією моделлю,

саме учитель втілює у життя більшість практичних інклюзивних підходів, працюючи в тісному контакті з командою терапевтів і консультантів, які зазвичай залишаються «поза сценою» в системі взаємовідносин, побудованих на наданні підтримки. Учителям потрібно працювати в диференційованих командах разом з помічниками учителів та інших допоміжним персоналом (Пікетт, Ваза та Стеклберг) (Pickett, Vasa, & Steckelberg, 1993). Це означає, що учителі та помічники розглядають себе як людей, що виконують різні ролі задля досягнення одних цілей. Учителі не повинні «перекладати» всю відповідальність за освіту дитини на помічника. Також, учителям не слід повністю брати на себе цю роль, і вони мусять бути впевненими, що можуть покластися на допомогу помічників, коли це буде потрібно і корисно. Це потребує довгих обговорень і перемовин між учителями і помічниками в той час, коли вони визначають свої ролі в контексті, в якому вони працюють.

На рівні класу першими міркуваннями повинні бути фізична доступність та безпека (Елкінз) (Elkins, 2005). На поверхні це може видаватися простим завданням, але дуже часто фізичним оточенням нехтують на користь питань, які можуть видаватися більш стимулюючими з інтелектуального боку. Необхідно сказати, що нормальний доступ, освітлення і технічні засоби допомоги мають надзвичайно велике значення, якщо дітям треба хоча б дістатися повз двері класу, а деякі люди навіть вважають фізичне оточення настільки важливим, що його називають додатковим «учителем» (Ріналді) (Rinaldi, 2006). З оточенням пов'язаний навчальний клімат в класі. Діти добре реагують на регулярні заняття в класі, які є підтримуваними (але при цьому ще й гнучкими) (Лореман та ін.) (Loreman et al., 2005), і дуже важливо встановити системи протоколів і ведення записів для реєстрації часу прийняття ліків та інших подібних важливих подій. Учителям також потрібно працювати з дітьми для того, аби сприяти встановленню поміж усіма дітьми в класі дружніх відносин і позитивних стосунків. Ключовою вимогою є взаємна підтримка і повага між учнями, незалежно від того, як вони сприймають рівень статусу або здібностей.

Четвертий стовп: Гнучка навчальна програма і педагогіка.

Шкільна навчальна програма в багатьох західних країнах ставить перед освітянами значні складнощі в їх спробах використовувати інклюзивний підхід до освіти. В шкільних округах сьогодні існує тенденція використовувати навчальну програму, яка є лінійною, позбавленою гнучкості, вилученою з контексту, занадто конкретною, централізованою та такою, що не реагує на потреби груп меншин (Гудман та Бонд) (Goodman & Bond, 1993). Така наказова навчальна програма привела до значного поширення викладання, орієнтованого на учителя, коли учителям доводиться долати значні труднощі в спробах досягти «результатів», яких від них вимагають, що їх повинні демонструвати учні. Корисними для інклюзії є методи навчання, більш орієнтовані на дитину, або навіть такі, що концентрують увагу на взаємовідносинах і навчанні, які мають місце в невеликих групах. Це відомо як навчання, позбавлене конкретного центру уваги (Лореман, в друку; Ріналді, 2006) (Loreman, in press; Rinaldi, 2006). Клоу (Clough) (1988) закликає до реформування навчальної програми, яка буда б достатньо широкою для того, аби задовольняти потреби учнів, які мають великий спектр порушень. Клоу розглядає «спеціальну освіту» як головним чином проблему, що пов'язана з навчальною програмою, і стверджує "...що лише через більш глибоке розуміння навчальної програми ми можемо сподіватися прорватися до розуміння індивідуальних проблем (стор. 327)». Така точка зору привела до ідеї про «універсальної моделі навчальної програми», яка, згідно з Бламіресом (Blamires) (1999) функціонує на базі трьох принципів, а саме:

- 1) Надавати численні варіанти представлення змісту
- 2) Надавати численні варіанти для вираження і контролю.
- 3) Надавати численні варіанти для залучення і мотивації

Сьогодні учителів заохочують чи від них вимагають або неформально модифікувати навчальну програму, або робити це формально за допомогою Індивідуального програмного плану (див. Alberta Learning, 2004). Попри те, що модифікація навчальної програми в інтересах окремого учня з особливими потребами є загальноприйнятною практикою, вона має своїх критиків. Критики розглядають такий процес як засіб виділити людей з обмеженими можливостями, розглядаючи їх як «інших» та ізолюючи від решти людей для того, аби контролювати їх за рахунок спеціальних програм (Корбетт, 1993; Денфорт, 1997; Еванс та Вінсент, 1997) (Corbett, 1993; Danforth, 1997; Evans & Vincent, 1997). Його також піддають критиці за те, що він пропонує учням з порушеннями занадто директивну навчальну програму. Критики розглядають такий жорстко побудований план як такий, що залишає учневі мало можливостей керувати своїм навчанням і, в результаті цього, викладання стає орієнтованим на учителя (Гудман) (Goodman, 1993).

Індивідуалізовані цілі часто фокусують увагу на конкретних навичках, а не на когнітивних аспектах навчання (Коллет-Клінгенберг та Чедси-Раш, 1991; Гудман, 1993; Вайзенфельд, 1987) (Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; Goodman, 1993; Weisenfeld, 1987). Часто такі навички можна застосовувати лише в обмеженій кількості ситуацій. Існують деякі підстави стверджувати, що розвиток таких вузьких навичок є домінуючим центром уваги в навчальній програмі для дітей без особливих потреб (Коллет-Клінгенберг та Чедси-Раш, 1991; Гудман та Бонд, 1993; Лореман, 2001; Лореман та ін., 2005) (Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; Goodman & Bond, 1993; Loreman, 2001; Loreman et al. 2005). Важливо не розглядати модифікацію і адаптацію навчальної програми як тільки зміну рівня навичок, необхідного для оволодіння матеріалом.

Звичайно, модифікація може означати саме це, однак зміну рівня навичок, необхідного для засвоєння матеріалу, слід розглядати як останній засіб, який можна застосувати після того, як були в повній мірі розглянуті можливості іншої адаптації (такої як використання техніки чи додаткових людських або інших ресурсів). По відношенню до деяких дітей (наприклад, для тих, хто має лише порушення зору, або аналогічні порушення) модифікація рівня навичок, потрібних для засвоєння матеріалу, який необхідно викладати, була б зовсім недоречною.

Педагогіка має критично важливе значення для всього навчання, і особливо в інклюзивному середовищі. Навчальна програма – це те, чого необхідно навчити, а педагогіка має справу з тим, як матеріал необхідно вивчити. Учителям потрібно думати про таке прагматичне міркування, як розподіл учнів по групах. Розподілу по групах, виходячи з припущень про рівні здібностей, необхідно уникати, навіть такого, який, з точки зору учителя, є досить добре прихованим. Діти знають, хто знаходиться в «слабкій» групі, і пов'язана з цим ганьба скоріш за все справлятиме негативний вплив на самооцінку дітей із «слабкої» групи. По-друге, таку практику важко виправдати з точки зору навчання. Діти отримують академічну і соціальну користь від поміщення в різномірні групи (Ендрюс та Лупарт, 2000; Лореман та ін., 2005) (Andrews & Lupart, 2000; Loreman et al. 2005). Так само, учителям необхідно гнучко підходити до планування розкладу занять. Якщо діти з радістю сприймають свій проект із суспільних наук, який не вдається закінчити до перерви, можливо, буде розумно продовжити проект після перерви і перенести запланований урок з математики на інший час. Очевидно, учителям початкової школи зробити це буде легше, аніж їхнім колегам, які працюють в старших класах. Це ще

раз вказує на необхідність реформувати систему складання розкладу уроків на цьому рівні (Бауер та Браун, 2001; Лореман та ін., 2005) (Bauer & Brown, 2001; Loreman et al, 2005).

До інших більш важливих міркувань належить філософський підхід, який використовує учитель. Чи планується використання соціального конструктивістського підходу? На яке навчання робитиметься акцент - індуктивне або дедуктивне? Чи використовуватиметься спільне викладання? Чи братиметься до уваги множинний інтелект за Гарднером (Gardner) (1983)? Чи надаватиметься особливе значення навичкам, методам та здібностям на перевагу запам'ятовуванню фактів? Результати проведеного Лореманом (Loreman) (2001) опитування в Австралії свідчать, що більшість учителів середньої школи віддають значну перевагу стилю викладання, що будується на пояснюванні матеріалу. Такий підхід до навчання учнів з порушеннями вважається неефективним, особливо в разі постійного використання (Фолві, Гівнер та Кім) (Falvey, Givner, & Kimm, 1996). Дійсно, в літературі активно відстоюється використання різноманітних методів викладання під час роботи з учнями з особливими потребами (Фолві та ін., 1996; Форман, 1996; Йоргенсен, 1998) (Falvey et al., 1996; Foreman, 1996; Jorgensen, 1998). Справа інклюзії та загальна якість освіти покращаться, якщо учителі подумають про свої філософські погляди і адаптують свої методи викладання таким чином, аби вони відповідали найкращій практиці навчання.

П'ятий стовп: Залучення громади.

В літературі існує загальна згода з тим, що залучення громади до шкіл є важливим елементом у досягненні успіху в інклюзивній освіті. Елкінз (Elkins) (2005) стверджує, що школи в значній мірі втратили зв'язок з нашим модерністським суспільством, яке розкололося, і зараз існує потреба в покращенні зв'язків між школою та громадою. Школам не тільки потрібно встановлювати зв'язки і приймати більш активну участь в житті місцевої громади (як вони це роблять в Редджо Емілія: див. "Діти Редджо" (Reggio Children, 1999), але й членів громади необхідно конкретно запрошувати до школи. Елкінз (Elkins) уявляє собі школи, в яких постачальники соціальних послуг і схожі групи, які повинні вирішувати питання роботи з молоддю, знаходяться в будинку школи і взаємодіють з учнями для створення більш високого рівня єдності і зв'язків.

Найважливішою групою в широкій шкільній спільноті є батьки. Насправді можна стверджувати, що вони складають не частину широкої спільноти, а скоріше частину 'серцевини' шкільної спільноти - разом з освітянами та учнями. Без співпраці та допомоги батьків неможливо багато чого досягти, тому Тернбулл та Тернбулл (Turnbull & Turnbull) (1991), а потім Лореман та ін. (Loreman et al.) (2005) представили роль батьків такою, що розділяється на три широкі категорії. До них відносяться:

1. Батьки як люди, що приймають рішення. Батьки краще за інших можуть приймати рішення разом зі своїми дітьми та/або від їхнього імені. Вони також можуть допомагати іншим у прийнятті рішень, надаючи цінну первинну інформацію і своє розуміння, що базується на досвіді перебування з дитиною на протязі багатьох років.
2. Батьки як учителі. Часто батьки є єдиними учителями своєї дитини в перші 4-5 років її життя, і вони добре розуміються на навчальних потребах і перевагах особистості. Батьки можуть допомагати в якості учителів вдома, в громаді, а також в якості партнерів – в класі.
3. Батьки як захисники інтересів. Дуже рідко і малоімовірно зустріти батьків, які б не

бажали всього найкращого для своєї дитини. Тому батьки часто є чудовими захисниками інтересів. Освітняни, які це розуміють, знаходяться на вірному шляху до встановлення взаємин продуктивної співпраці з батьками.

Надання детальних описів різноманітних ролей, які можуть відігравати батьки в школах та класах виходить за рамки цієї роботи, і цей напрямок вже добре задокументовано в літературі. Окрім Лоремана та ін. (Loreman et al.) (2005), а також Тернбулл та Тернбулл (Turnbull and Turnbull) (1991), відмінний огляд не тільки ролей батьків, а й ролі інших членів громади, а також рекомендації відносно роботи з цими групами, надали Тернбулл, Тернбулл, Ервін та Судак (Turnbull, Turnbull, Erwin, and Soodak) в своїй книзі (2005) під назвою "Родини, спеціалісти та виключність".

Освітнянам потрібно вітати групи захисників інтересів, а у випадку інклюзивної освіти це зазвичай означає групи захисників інтересів людей з порушеннями, тому що вони відіграють дуже важливу роль як групи з широкого лобювання, а також надання підтримки окремим особам і родинам. (Ервін та Судак, 1995; Судак, 1998) (Erwin & Soodak, 1995; Soodak, 1998). Такі групи часто дратують освітян своєю захисною роллю, однак без таких груп було б зроблено дуже незначне просування на шляху до інклюзивної освіти. Вони вимагають від освітян підзвітності, а також спонукають нас переглядати та переоцінювати свої погляди, точки зору і підходи до роботи. Такі групи також можуть допомагати освітянам, надаючи їм ресурси та поради. Вони часто створюють і надають цінні ресурси, а також готові до надання консультацій і допомоги в випадках, коли вони в змозі це зробити. Групи захисників інтересів продовжуватимуть відігравати впливову роль на шляху до інклюзивної освіти, і вони укріплюватимуться самі, в той час як все більше людей з особливими потребами отримуватимуть права і повноваження, і братимуть на себе роль правозахисників (Еббот та МакКонкі) (Abbot & McConkey, 2006).

Корисним може також бути встановлення партнерських стосунків з іншими, місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями, які виконують функції надання допомоги, але не обов'язково грають роль правозахисників. Наприклад, організація «Особи з порушеннями у розвитку» (Persons with Developmental Disabilities) (PDD) в провінції Альберта, Канада, підтримують партнерські стосунки з багатьма школами та органами освіти, намагаючись створити умови для плавного переходу від інклюзивного і сегрегованого навчання до інклюзивного життя після закінчення школи (Persons with Developmental Disabilities, без дати). Такі некомерційні групи як «Easter Seals» (Пасхальні тюлені) (і багато інших) в Північній Америці пропонують різноманітні важливі послуги, включаючи послуги з реабілітації, професійне навчання і допомогу в організації відпочинку (Easter Seals, без дати). Значну підтримку і ресурси для встановлення партнерських відносин зі школами і кращого втілення у життя практики інклюзії можуть також надавати різноманітні групи, в центрі уваги яких знаходяться специфічні розлади, такі як аутизм або синдром Дауна. Багато шкіл розвивають стосунки за такими групами, створюючи умови для розширення відповідальності за освіту з залученням громади до роботи в дусі позитивного співробітництва.

Шостий стовп: Змістовна рефлексія.

Рефлексія стає все більш важливою частиною репертуару методів постійного вдосконалення доброго учителя. Якщо освітяни бажають, аби їх зусилля залишалися актуальними, їм потрібно уміти розмірковувати і навчатися, тому що їм потрібна практика, підтверджена результатами досліджень. Цінність рефлексії підвищується, якщо

вона базується на даних, які було зібрано в результаті систематичних спостережень, які роблять їх дослідженням дією (Парсонз та Браун) (Parsons & Brown, 2002). Було розроблено цілу низку інструментів рефлексії учителя. Вони включають до себе, не обмежуючись лише цим, таке:

- Щоденники та журнали. Лореман та ін. (Loreman et al.) (2005) надає обґрунтування і шаблон використання щоденників учителів. Дія писання, стверджують вони, надає учителям можливість більш глибокого розмірковування, якої можуть бути позбавлені ті, хто не робить записів про свій досвід і думки. Цінність рефлексивних щоденників полягає також в тому, що в них фіксується процес навчання і розвитку.
- Розроблені раніше анкети/показники. Існує ціла низка готових анкет та показників, які учителі можуть заповнювати, намагаючись виміряти, «де» вони знаходяться з точки зору реалізації інклюзії, а також на яких аспектах своєї практичної роботи їм, можливо, потрібно сконцентрувати свою увагу. Прикладом такого документу є Британський Індекс інклюзії, однак існує ще дуже багато схожих варіантів адаптації та шкал, які можна використовувати (МакКомбз) (McCombs, 2003).
- Аркуші спостережень, рубрики, тощо. Так само як з анкетами та індексами, існує низка шаблонів для заповнення результатів спостережень або рубрик передової практики, які учителі можуть використовувати в якості допоміжних засобів під час рефлексії (Бенвілл та Рікарад) (Banville & Rikarad, 2001).
- Запропонувати комусь з колег розглянути плани, результати оцінювання, структуру класу, методи викладання, тощо. Така стратегія може бути надзвичайно корисною, але вона вимагає високого рівня довіри до свого колеги. Якщо підійти до цього так, як це повинно бути між колегами, з намірами принести користь, критичний аналіз практичної роботи з боку колег, а, можливо, і отримання від них якихось порад, може виявитися корисним для всіх, хто в цьому приймає участь, але такий крок вимагає мужності. (Гвідічі, Ріналіді та Кречевський) (Giudici, Rinaldi & Krechevsky, 2001). Якщо така перспектива занадто лякає, іншим підходом може бути записувати уроки на відео, а потім переглядати записи самотійно або разом з колегами.
- Відвідування уроків інших учителів. Це дуже ефективний засіб отримання корисних ідей, порад і рекомендацій для втілення в іншому контексті, часто з використанням адаптації. Справді, відвідування уроків один одного може стати одним з найважливіших засобів професійного розвитку освітян. Спостереження учителями того, як їхні колеги працюють в іншому контексті, після чого вони можуть обговорювати те, що вони спостерігали (а чого, можливо, і не спостерігали), може приносити взаємну користь. Відвідувач отримує можливість відчувати на собі всю яскравість почуттів від тимчасового занурення в інше навчальне оточення, а хазяїн отримує можливість не тільки продемонструвати приклади доброї практики, але й провести разом з учителем, що його відвідує, спільну рефлексію і зробити критичний аналіз своєї роботи. В такий спосіб можна сприяти створенню професійних партнерств між класами і школами, що надасть

можливість забезпечити умови для безперервного професійного обміну досвідом і розвитку.

Про практику рефлексії часто говорять по відношенню до окремих учителів, що здійснюють різноманітні види діяльності, про які йшлося вище, однак в атмосфері рефлексії важливо аналізувати і обговорювати всі аспекти інклюзивного досвіду. Це поширюється на школи і навіть на органи освіти. Це той напрямок діяльності, на якому багато шкільних округів працюють далеко не найкращим чином. Хоча вони й намагаються балансувати потребу у рекламуванні своїх переваг (для того аби залучати і утримувати в школі учнів) з потребою у самокритиці і рефлексії, самокритика часто-густо випадає з цього процесу. Візьмемо, наприклад, провінцію Альберта в Канаді. Шкільні округи змагаються одне з другим за залучення учнів, і тому в них домінує не культура самокритики, а культура рекламування своїх переваг. Управління державних шкіл міста Едмонтон рекламує існування в окрузі «права вибору» (хоча в більшості рекламних матеріалів, і це помітно, відсутні численні можливості «вибору» сегрегованої освіти для дітей з порушеннями). Поточним гаслом Управління державних шкіл міста Едмонтон є таке – «Чудові результати усіх учнів» (Edmonton Public Schools, без дати). На своєму веб-сайті Управління освіти м. Калгарі нещодавно хвалилося своїм звітом про результати підзвітності, в якому йшлося про «непохитне покращення» (Calgary Board of Education, без дати). Гаслом Шкільного округу Летбридж № 51 (Lethbridge School District #51) є таке «Будуємо мости до високого рівня успішності учнів» (Lethbridge School District #51, без дати). Окрім того факту, що такі спроби самореклами важко сприймати серйозно (чудові результати усіх учнів?), ці та інші, схожі на них округи за завдяки своїй кампанії зв'язків з громадськістю, яка жорстко контролюється, можуть втратити можливість по-справжньому міркувати над практикою роботи, що існує в окрузі.

Шкільні округи можуть зробити декілька речей, якщо вони прагнуть по-справжньому осмислити практику своєї роботи, хоча при цьому їм, можливо, доведеться примиритися з тим фактом, що результати, які здатні допомогти у покращенні практики роботи в окрузі, можуть виявитися несприятливими для їхніх рекламних кампаній. Шкільні округи можуть вітати результати досліджень, які проводять структури, що не входять до їхньої юрисдикції. Коли органи освіти дозволяють дослідникам, яких вони не «контролюють» (наприклад, з університетів), проводити дослідження, вони дозволяють стороннім спостерігачам до деякої міри «оцінювати», або, принаймні, хоч в якійсь мірі об'єктивно описувати те, що має місце (Евері, ван Тасселл-Васка та О'Ніл) (Avery, van Tassell-Vaska, & O'Neill, 1997). Школи і органи освіти округів можуть також заохочувати безперервне навчання працівників. Такий більш високий рівень освіти може сприяти підвищенню критичного ставлення до ситуації з боку освітян округу, які не будуть готові безперечно сприймати існуючий стан речей (Гріффітс та Уетерілт) (Griffiths & Weatherilt, 2006). В якості засобу оцінки того, наскільки ефективно здійснюється просування до інклюзії на регіональному рівні, шкільні округи можуть сприяти використанню таких інструментів як Британський індекс інклюзії, а також інші модифіковані та адаптовані варіанти (див. Бут та Ейнскоу, 2002; Демплер та Гарві, 2004) (Booth & Ainscow, 2002; Deppler & Harvey, 2004). Вони також можуть організовувати збори типу «засідань муніципальної ради», до участі в яких запрошувати членів громади і надавати їм можливість надавати зворотній зв'язок про чутливі та важливі проблеми, що існують в громаді (Гріффітс та Уетерілт) (Griffiths & Weatherilt, 2006). Якщо в окрузі серйозно відносяться до обмірковування проблем, то результати таких зборів будуть опубліковані: не всі публікації повинні потрапляти до категорії самореклами.

Сьомий стовп: Необхідне навчання і ресурси.

Попри всі їх добрі наміри, багато учителів відчувають брак підготовки до того, аби виконувати вимоги інклюзивного класу (Лореман та Деплер) (Loreman & Deppeler, 2002). Під час проведеного Лореманом опитування в Австралії (2001) учителів запитували, яка підготовка для них була б корисною. У переважній більшості відповідей учителі висловлювались на користь допомоги в класі з боку спеціалістів і колег, можливо, в комбінації з якоюсь формою професійного розвитку на базі школи. Однією з корисних моделей, яка, як здається, могла б допомогти у задоволенні такої очевидної потреби, є встановлення відносин партнерства між університетом і школою (Коен та Гілл, 2000; Деплер, 2006) (Cohen & Hill, 2000; Deppeler, 2006). Деплер (Deppeler) (2006) пише про успіх моделі, за якої група шкільних учителів поступила на навчання для отримання ступеню магістра наук з інклюзивної освіти до Університету Монаш в Мельбурні, Австралія. Ця група взяла на себе функції лідерів в школі, а також розпочала надавати консультативні послуги та інші форми допомоги своїм колегам. Спеціалісти університету проводили навчання за курсом «на майданчику» в школі після закінчення уроків, і при цьому учбовий матеріал було модифіковано згідно з ситуацією в школі. При такому підході, як нам здається, задовольнялась потреба в тому, аби зробити навчання доречним для освітнього контексту, в якому працювали учителі.

Існує відчуття (дійсне або помилкове), що школи недостатньо підготовані до виконання вимог інклюзивної освіти (Годжкінсон, 2006; Лореман, 2001) (Hodgkinson, 2006; Loreman, 2001). Шкільним системам важко розподіляти ресурси поміж «інклюзивною моделлю» та «сегрегованою моделлю», і при цьому очікувати, що їм вдасться в рівному ступені підтримувати обидві з них. Інклюзивна освіта потребує підтримки, і ресурси, які формально виділялись на сегреговані системи, необхідно перевести безпосередньо на потреби підтримки інклюзивної освіти, яку зазвичай утримувати дешевше (наприклад, див. Роаріг, 1993; Солсбері та Чемберз, 1994; Собси, 2005) (Roahrig, 1993; Salisbury & Chambers, 1994; Sobsey, 2005). Дійсно, перехід до моделі інклюзивної школи можна розглядати як один із шляхів залучення додаткових ресурсів. Як вже відмічалось вище, партнерські стосунки з громадськими організаціями, які фокусують свою діяльність на сприянні інклюзії, можуть привести до отримання додаткових людських і матеріальних ресурсів. Ці ресурси можна витрати на користь всіх учнів. Хоча освітян ніколи не задовольняє рівень ресурсів в школі, їх повинно підбадьорити спостереження Ейнскоу та Себба (Ainscow and Sebba) (1996), що занадто багато ресурсів може виявитися не дуже добрим, тому що вони мають тенденцію знижувати здатність школи до творчого мислення.

Технічні засоби являють собою ресурс, що широко використовується і відкриває безліч можливостей для більшості учнів, хоча використовувати їх потрібно помірно (Фіхтен, Асунсьон, Берайл, Фоссі та діСімонне, 2000; Селверстоун, 2003) (Fichten, Asuncion, Barile, Fossey, & diSimone, 2000; Goddard, 2004; Selverstone, 2003). Більшість технічних засобів є дорогими, і якщо комп'ютер використовується лише для набору текстів, він перетворюється лише в дорогу ручку. В той же час, допоміжні технічні засоби, в разі правильного і частого використання, являють собою важливий ресурс, використання

якого потрібно розглядати. Серед інших ресурсів, що вважаються корисними для шкіл і учителів, належать додатковий час для планування, а також додаткові працівники, які виконують функції помічників (Лореман) (Loreman, 2001). Важливість наявності достатніх ресурсів в школі не можна недооцінювати. Згідно з точкою зору Губера (Huber) (1998), інклюзивна практика у школі, по відношенню до визначення пріоритетів використання шкільних ресурсів, може справляти помітний та сильний вплив на навчання всіх учнів.

Висновок

Переходячи від питання "Чому?" до питання "Як?" по відношенню до інклюзивної освіти, важливо розглянути вихідні контекстуальні умови, які необхідно забезпечити, аби зробити її успішною. В цій роботі було розглянуто сім напрямків, які необхідно розглянути для того, аби створити ці головні вихідні умови. Цілком можливо, що існує більш ніж сім стовпів підтримки інклюзивної освіти, і визначення цих семи не виключає подальшого визначення нових «стовпів». Однак основа, яку було визначено в цій роботі, повинна, принаймні, служити корисним каталізатором обговорення для освітян, громади і шкільних систем, які хочуть рухатися у напрямку використання більш інклюзивного і ефективного підходу до освіти всіх дітей.

Література

Abbot, S., & McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. (Еббот, С. та МакКонкі, Р. 2006 Перешкоди на шляху до соціального включення з точки зору людей з інтелектуальними порушеннями) *Journal of Intellectual Disabilities, 10(3)*. 275-287. Alberta

Learning. (2004). *Standards for Special Education*. Alberta: Government of Alberta (Лернінг (2004) *Стандарти спеціальної освіти*. Альберта: Уряд Альберти).

Andrews, J., & Lupart, J. (2000). *The inclusive classroom: Educating exceptional children*. (2ed). (Ендрюс, Дж. та Лупарт, Дж. *Інклюзивний клас: Навчання особливих дітей*) Ontario: Nelson.

Ainscow, M., & Sebba, J. (1996) International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. (Ейнскоу, М. та Себба, Дж. (1996) Міжнародні події в інклюзивному навчанні: Визначення проблем) *Cambridge Journal of Education 26(1)*, 5-18.

Avey, L., van Tassel-Vaska, J., & O'Neill, B. (1997). Making evaluation work: One school district's experience. (Евері, Л., ван Тасселл-Васка, Дж. та О'Нейл, Б. (1997) Як зробити так, аби оцінка працювала: Досвід одного шкільного округу) *Gifted Child Quarterly, 41(4)*, 124-32.

Banville, D. & Rikarad, L. (2001). Observational tools for teacher reflection. (Бенвілл, Д. та Рікарад, Л. (2001) Інструменти спостереження для рефлексії учителів) *Journal of physical education, Recreation, & Dance, 72(4)*, 46-49.

Bauer, A., & Brown, G.M. (2001). Adolescents and inclusion: Transforming secondary schools. (Бауер, А. та Браун, Дж.М. (2001) Підлітки та інклюзія: Трансформування середніх шкіл) Baltimore: Paul H. Brookes.

Blamires, M. (1999). Universal design for learning: Re-establishing differentiation as part of the inclusion agenda? (Бламірес, М. (1999). Універсальна модель навчання: Повторне введення диференціації в якості частини програми інклюзії?) *Support for Learning, 14(4)*. 158-163.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. (Бут, Т. та Ейнскоу, М. (2002) Індекс інклюзії: Покращення навчання та рівня участі в школах) Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bunch, G. & Valeo, A. (1998) Inclusion: Recent Research. (Банч, Г. та Валео, А. (1998) Інклюзія: Результати останніх досліджень) Toronto: Inclusion Press. Calgary Board of Education, (n.d.). *Website*. Retrieved February 5, 2007 from www.cbe.ab.ca (Взято 5 лютого 2007 р. з веб-сайту www.cbe.ab.ca)

Clough, P. (1988). Bridging "Mainstream" and "Special" Education: A Curriculum Problem. (Клоу, П. (1988) Наведення мостів між «загальною» та «спеціальною» освітою) *Journal of Curriculum Studies, 20(4)*, 327-38.

Corbett, J. (1993). Postmodernism and the 'special needs' metaphors. (Корбетт, Дж. (1993). Постмодернізм і метафори «особливих потреб») *Oxford review of education, 19(4)*, 547-553.

Cohen, D. & Hill, H. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. (Коен, Д. та Гілл, Г. (2000) Політика викладання і результати в класі: Реформування викладання математики в Каліфорнії) *Teachers College Record, 102(2)*, p294-343.

Cole, C.M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic programs of students across inclusive and traditional settings. (Коул, С.М, Уолдрон, Н. та Мадж, М. (2004) Навчальні програми учнів в інклюзивних і традиційних навчальних закладах) *Mental Retardation, 42(2)*, 136-144.

Collet-Klingenberg, L., & Chadsey-Rusch, J. (1991). Using a Cognitive-Process Approach To Teach Social Skills. (Коллет-Кліненберг, Л. та Чедси-Раш, Дж. (1991) Використання підходу на основі когнітивного процесу до навчання соціальних навичок) *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 258-270.

Danforth, S. (1997). On What Basis Hope? Modern Progress and Postmodern Possibilities. (Денфорт, С. (1997) На чому базується надія? Сучасний прогрес і постмодерністські можливості) *Mental Retardation*, 35(2), 93-106.

Deppeler, J. (2006). Improving inclusive practices in Australian schools: Creating conditions for university-school collaboration in inquiry. (Депплер, Дж. (2006) Покращення інклюзивної практики в австралійських школах: Створення умов для співробітництва між університетами та школами у проведенні досліджень) *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), p. 347-360.

Deppeler, J., & Harvey, D.H.P., (2004). Validating the British Index for Inclusion for the Australian context: Stage one. (Депплер, Дж. та Гарві, Д.Г.П. (2004) Затвердження Британського індексу інклюзії для австралійського контексту: перший етап) *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 155- 184.

Deppeler, J., Loreman, T., & Sharma, U. (2005). Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms, (Депплер, Дж., Лореман, Т. та Шарма, У. (2005) Переосмислюючи допоміжні послуги з боку спеціалістів в інклюзивних класах) *Australasian Journal of Special Education*, 29 (2). 117-127'.

Easter Seals (n.d.). *Website*. Retrieved May 1, 2007 from www.easterseals.com (Веб-сайт організації Easter Seals. Взято 1 травня 2007 р. з адреси www.easterseals.com)

Edmonton Public Schools, (n.d.). *Website*. Retrieved February 5, 2007 from www.epsb.ca (Веб-сайт Управління державних шкіл Едмонтона, взято 5 лютого 2007 р.)

Elkins, J. (2005). Inclusive education in Queensland: Where are we going and how will we get there? (Елкінз, Дж. (2005) Інклюзивна освіта в Квінсленді: Куди ми йдемо і як ми туди потрапимо?) *Social Alternatives*, 24(4), 45-49.

Erwin, E., & Soodak, L.C. (1995). In never knew I could stand up to the system: Families' perspectives on pursuing inclusive education. (Ервін, Е. та Судак, Л.Ч. (1995) Я ніколи не підозрював, що зможу протидіяти системі: Погляди родин на досягнення інклюзивної освіти) *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(2), 136-146

Evans, J., & Vincent, C. (1997). Parental choice and special education. In R. Glatter, P. A. Woods, & C. Bagley (Eds.), *Choice and diversity in schooling: perspectives and prospects* (Еванс, Дж. та Вінсент, Ч. (1997) Можливості вибору батьків і спеціальна освіта. В збірці Р.Глеттер, П.Вудс та Ч.Беглі (Під редакцією) *Вибір та різноманітність у навчанні: точки зору і перспективи*(1 ed., pp. 102-115). London: Routledge.

Falvey, M. A., Givner, C. C, & Kimm, C. (1996). What do I do Monday morning? In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (Фолві, М.А., Гінвер, Ч.Ч. та Кім, Ч. (1996) Що я роблю вранці в понеділок? В збірці С.Стейнбек та У.Стейнбек (Під ред.) *Інклюзія: Посібник для освітян* (pp. 400). Sydney: Paul H. Brookes.

Fichten, C, Asuncion, J., Barile, M., Fossey, M., & diSimone, C. (2000). Access to educational and instructional computer technologies for post-secondary students with disabilities: lessons from three empirical studies. (Фіхтен, Ч, Асунсьон, Дж., Берайл, М. Фоссі, М. та діСімон, Ч. (2000) Доступність освітньо-навчального комп'ютера для учнів з порушеннями після середніх класів школи: уроки без емпіричних занять) *Journal of Educational Media*, 25(3). 179-201.

Foreman, P. J. (1996). *Integration and Inclusion in action*. (1 ed.). (Форман, П.Дж. (1996) Інтеграція та інклюзія в дії. Перше видання) New South Wales: Harcourt Brace &

Company.

Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. (Форлін, Ч. (2006) Інклюзивна освіта в Австралії за десять років після Саламанкської Декларації) *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 265-277'.

Forlin, C. (2004). Promoting Inclusivity in Western Australian Schools. (Форлін, Ч. (2004) Сприяння інклюзивності в школах Західної Австралії) *International Journal of Inclusive Education*. 8, 183-200.

Forlin, C. (2003). Preservice teacher education: Involvement of students with intellectual disabilities. (Форлін, Ч., (2003) Освіта майбутніх учителів: Залучення учнів з розумовими порушеннями) *International Journal of Learning*. 10, 317-326.

Forlin, C. Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. (Форлін, Ч., Джоблінг, А. та Керролл, А. (2003) Рівні дискомфорту майбутніх учителів при роботі з людьми з порушеннями) *The Journal of International Special Needs Education*, 4, 32-38.

Forlin, C, Tait, K., Carroll, A. & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. (Форлін, Ч., Тейт, К., Керролл, А. та Джоблінг, А. Як навчити учителів поважати різноманітність) *Queensland Journal of Educational Research*, 5

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. (Гарднер, Г. (1983) Типи складу розуму: Теорія множинного інтелекту) New York: Basic Books.

Giudici, C. Rinaldi, C. & Krechevsky, M (Eds.), (2001). Making learning visible: Children as individual and group learners. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children and Project Zero. (Гвідічі, Ч., Ріналді, Ч. та Кречевський, М. (Під ред.) (2001) Як зробити навчання наявним: Діти, як особи, що навчаються індивідуально і в групі. Редджо Емілія, Італія: Діти Редджо і Проект Zero)

Goodman, J. F., & Bond, L. (1993). The Individualized Educational Program: A Retrospective Critique. (Гудман, Дж.Ф. та Бонд, Л. (1993) Індивідуалізована навчальна програма: Ретроспективний критичний аналіз) *Journal of Special Education*, 26(4), 408-422.

Griffiths, C, & Weatherilt, T. (2006). Creating a safe and friendly school: Using the 360-degree approach. (Гріффіц, Ч. та Уетерілт, Т. (2006) Створення безпечної та дружньої школи: Використання підходу 360 градусів) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Huber, K. (1998). The impact of inclusive education on regular education student achievement. Unpublished doctoral dissertation, (Губер, Т. (1998) Вплив інклюзивної освіти на досягнення учня із звичайної системи освіти. Неопублікована докторська дисертація) USA.

Hobbs, T., & Westling, D. L. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. (Гоббс, Т. та Уестлінг, Д.Л. (1998) Сприяння успішній інклюзії шляхом спільного вирішення проблем) *Teaching Exceptional Children*, 31(1), 12-19.

Hodkinson, A. (2006). Conceptions and misconceptions of inclusive education - one year on: A critical analysis of newly qualified teachers' knowledge and understanding of inclusion. (Годкінсон, А. (2006) Концепції та невірне розуміння інклюзивної освіти – один рік по тому: Критичний аналіз знань і розуміння інклюзії серед кваліфікованих учителів) *Research in Education*, 75, 43-55.

Jorgensen, C. (1998). Restructuring High Schools for all students: Taking inclusion to the next level. (Йоргенсен, Ч. (1998) Перебудова середніх шкіл для всіх учнів: Перенесення інклюзії на новий рівень) Baltimore: Paul H. Brookes.

Kennedy, C.H., & Fischer, D. (2001). Inclusive Middle Schools. (Кеннеді, Ч.Г. та Фішер, Д. (2001) Інклюзивні середні класи школи) Baltimore: Paul H. Brookes.

Kerzner Lipsky, D. & Gartner, A. (1999). Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms.(Керцнер Ліпські, Д. та Гартнер, А. (1999) Інклюзія і шкільна реформа: Трансформуючи американські класи) Baltimore: Paul H. Brookes.

Leicester, M., & Lovell, T. (1997). Disability voice: Educational experience and disability. (Лестер, М. та Ловелл, Т. (1997) Почути людей з обмеженими можливостями: Освітній досвід і обмежені можливості) *Disability and society*, 12, 111-118.

Lethbridge School District #51. (n.d.). *Website*. Retrieved February 5, 2007 from www.lethsd.ab.ca (Веб-сайт Шкільного округу Летбрідж №51)

Lindsay, K. (2004). 'Asking for the moon?' A critical assessment of Australian disability discrimination laws in promoting inclusion for students with disabilities. (Ліндсей, К. (2004) «Бажання неможливого?» Критичне оцінювання австралійського законодавства про дискримінацію людей з обмеженими можливостями з точки зору його ролі в сприянні інклюзії людей з порушеннями) *International Journal of Inclusive Education*, 8(4), 373-390.

Loreman, T. (in press). How we view children with diverse abilities: What Canada can learn from Reggio Emilia. (Лореман, Т. (в друку) Як ми бачимо дітей з різними можливостями: Чого Канада може навчитися у Редджо Емілія) *Exceptionality Education Canada*.

Loreman, T. (2001). Secondary School Inclusion for Students with Moderate to Severe Disabilities in Victoria, Australia. Unpublished PhD Thesis (Лореман, Т. (2001) Інклюзія учнів з порушеннями від помірного до серйозного рівня в середніх школах штату Вікторія, Австралія. Неопублікована дисертація на вчену ступінь доктора філософії), Monash University, Victoria, Australia.

Loreman, T., & Deppeler, J. (2002). Working towards full inclusion in education. (Лореман, Т. та Девпелер, Дж. (2002) Робота з забезпечення повної інклюзії в освіті) *Access: The National Issues Journal for People with a Disability*, 3 (6). 5-8.

Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2005). Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. (Лореман, Т., Девпелер, Дж. та Гарві, Д. (2005) Інклюзивна освіта: Практичний посібник з підтримки різноманітності в класі) Sydney: Allen & Unwin. (Co-published in UK, USA, and Canada by Routledge Falmer. Co-published in India by Viva Books).

Loreman, T., & Earle, C. (in press). Examining the development of attitudes, sentiments, and concerns about teacher education in a content-infused Canadian teacher preparation program. (Лореман, Т. та Ерл, Ч. (в друку) Вивчення розвитку ставлення, почуттів та хвилювань відносно підготовки учителів в насиченій змістом програмі підготовки учителів в Канаді) *Exceptionality Education Canada*.

Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. Manuscript submitted for publication (Лореман, Т., Форлін, Ч. та Шарма, У. (2007) Міжнародне порівняння ставлення майбутніх учителів до інклюзивної освіти. Рукопис, який передано до публікації).

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T.E. (2000) The inclusive classroom: Strategies for effective instruction. (Мастроп'єрі, М.А. та Скраггз, Т.Е. (2000) Інклюзивний клас: Методи ефективного викладання) Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Manset, G., & Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of integration and inclusion programs. (Менсет, Г. та Семмел, М.І. (1997) Чи є ефективними інклюзивні програми для учнів з незначними порушеннями? Порівняльний аналіз програм інтеграції та інклюзії) *Journal of Special Education*, 31(2), 155-81.

McCombs, B. (2003, April). Defining tools for teacher reflection: The assessment of learner-centered practices. (МакКомз, Б. (Квітень 2003) Визначення інструментів для

рефлексії учителів: Оцінка практичних підходів, орієнтованих на учня) Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association

McGregor, G., & Vogelsberg, R.T. (1998). Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations. (МакГрегор, Г. та Фогельсберг, Р.Т. (1998) Практика інклюзивного навчання: Педагогічні та дослідницькі засади) USA: Paul H. Brookes.

Moberg, S., Zumberg, M., & Reinmaa, A. (1997). Inclusive education as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and the United States. (Моберг, С., Цумберг, М. та Рейнмаа, А. (1997) Інклюзивна освіта очима майбутніх учителів спеціальної освіти в Естонії, Фінляндії та США) *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22(1), 49-55.

Murphy, D.M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. (Мерфі, ДюМю (1996) Наслідки інклюзії для загальної та спеціальної освіти) *Elementary School Journal*, 96, 469-493

Orwell, G. (1949). *Nineteen Eighty-Four*. (Оруелл, Дж. (1949) «1984») Middlesex, UK: Penguin.

Parsons, R.D. & Brown, K.S., (2002). Teacher as reflective practitioner and action researcher. (Парсонз, Р.Д. та Браун, К.С. (2002) Учитель як практик, що міркує, і як дослідник дією) Toronto, ON .

Wadsworth. Persons with Developmental Disabilities, (n.d.). *Website*. Retrieved May 1, 2007 from www.pdd.org (Уодсворт. Люди з порушеннями у розвитку. Веб-сайт)

Pickett, A.L., Vasa, S.L., & Steckelberg, A.L. (1993). Using paraeducators in the classroom: (Пікетт, А.Л., Маса, С.Л. та Стеклберг, А.Л. (1993) Використання пара педагогів в класі) *Fastback 358*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa

Raymond, H., & Loreman, T. (2005, August). *It can be done! An example of Whole Schooling from Canada*. (Реймонд, Г. та Лореман, Т. Серпень 2005р. Це можна зробити! Приклад цілісного навчання з Канади) Paper presented at the Inclusive and Supportive Education Congress (ISEC) 2005, Glasgow, Scotland.

Reggio Children. (1999). Everything has a shadow except ants. (Діти Редджо. 1999р. Все має тінь, окрім мурашок) Reggio Children S.r.l.: Reggio Emilia, Italy.

Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia, (Ріналді, Ч. (2006) В діалозі з Редджо Емілія) Routledge: London.

Roahrig, P. L., (1993). Special Education Inclusion. Fiscal Analysis of Clark County Schools Inclusion Site Grant. (Роаріг, П.Л. (1993) Інклюзія спеціальної освіти. Фінансовий аналіз гранту для інклюзивного майданчика в школах графства Коарк Terre Haute, Indiana: Indiana State University Blumberg Center for Interdisciplinary Studies in Special Education.

Salisbury, C., & Chambers, A. (1994). Instructional costs of inclusive schooling. (Солсбері, Ч. та Чемберз, А. (1994) Витрати на викладання при інклюзивному навчанні) *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(3), 215-22.

Slee, R., & Cook, S. (1999). The cultural politics of disability, education, and the law.(Слі, Р. та Кук, С. (1999) Культурна політика неповносправності, освіти і права) *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 20(2), 267-277'.

Sobsey, R. (2005, April). Inclusive education research.(Собси, Р. (квітень 2005р.) Дослідження в сфері інклюзивної освіти) Presented at the Whole Schooling Conference 2005, Edmonton, Alberta.

Soodak, L.C. (1998). Parents and inclusive schooling: Advocating for and participating in the reform of special education. (Судак, Л.Ч. (1998) Батьки та інклюзивне навчання: Діяльність на захист реформи спеціальної освіти і участь в ній) In S. Vitello & D. Mithaug. (Eds), *Inclusive schooling: National and International perspectives*, (pp. 113-131). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Turnbull, A., & Turnbull, R. (2001). Families, professionals and exceptionality:

Collaborating for empowerment. (Тернбулл, А. та Тернбулл, Р. (2001) Родини, спеціалісти та винятковість: Співпраця заради надання можливостей) Columbus, OH: Merrill Prentice Hall

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., & Soodak, L. (2005). Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnership and trust (5Ed.) (Тербулл, А., Тернбулл, Р. Ервін, Е. та Судак, Л. (2005) Родини, спеціалісти та винятковість: Досягнення позитивних результатів завдяки партнерству і довірі). USA: Pearson.

Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes towards inclusive education. (Вілченський, Ф.Л. (1992) Вимірювання відношення до інклюзивної освіти) *Psychology in the Schools*, 29, 307-312.

Wilczenski, F.L. (1993). Changes in attitudes toward mainstreaming among undergraduate education pre-service teachers. (Вілченський, Ф.Л. (1993) Зміни у відношенні до мейнстрімінгу серед студентів педагогічних навчальних закладів) *Education Research Quarterly*, 17(1), 5-17.

Wilczenski, F.L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. (Вілченський, Ф.Л. (1995) Створення шкали для вимірювання ставлення до інклюзивної освіти) *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291-299.

Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A comparison of Australian and Singaporean preservice teachers' attitudes and concerns about inclusive education, (Шарма, У, І, Дж. та Десаї, І. (2003) Порівняння відношення до інклюзивної освіти і турбот стосовно неї серед майбутніх учителів в Австралії та Сінгапурі) *Teaching and Learning*, 24 (2) p 207-217.

Sharma, U., Forlin, C, Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. (Шарма, У., Форлін, Ч., Лореман, Т. та Ерл, Ч. (2006) Ставлення, турботи і відчуття по відношенню до інклюзивної освіти серед майбутніх учителів: Міжнародне порівняння учителів-новачків) *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.

Subban, P. & Sharma, U (2006) Teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. (Саббен, П. та Шарма, У. (2006) Сприйняття інклюзивної освіти серед учителів у Вікторії, Австралія) *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.

Thomas, C. (1999). Female forms: Experiencing and understanding disability. (Томас, Ч. (1999) Жіночі форми: Відчувати на собі і розуміти інвалідність) Buckingham: Open University Press.

Uditsky, B. (1993). From Integration to Inclusion: The Canadian Experience. (Удітські, Б. (1993) Від інтеграції до інклюзії: Канадський досвід) In R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. USA: Falmer Press.

Vlascu, A. (2004). Education and inclusive policy making: Implications for research and practice. (Влаку, А. (2004) Освіта та визначення інклюзивної політики: наслідки для наукових досліджень і практики) *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.

Weisenfeld, R. B. (1987). Functionality in the IEPs of Children with Down Syndrome. (Вайзенфелд, Р.Б. (1987) Функціональність ІПП дітей з синдромом Дауна) *Mental Retardation*, 25(5), 281-86.