

Оцінюємо інклюзію. Вивчення батьківських поглядів і чинників, що впливають на їх формування

Іона Лейсер
Університет Північного Іллінойсу, США
(Yona Leysner, Northern Illinois University, USA)

Ріа Кірк¹
Університет Вісконсина-Платтевіля, США
(Rea Kirk, University of Wisconsin-Platteville, USA)

Мета представленої наукової роботи полягала у вивченні думок батьків щодо питань інклюзивної освіти. Дослідження проводилося на базі одного із середньозахідних штатів Америки й охоплювало 437 учасників, які мали дітей зі слабкими, помірними й важкими обмеженими можливостями. Батьки відповідали на запитання анкети, складеної на основі опитувальної шкали ORM (Opinions Related to Mainstreaming Scale – Шкала оцінки мейнстримінгу) Антонака і Ларріве (Antonak & Larrivee) (1995), та надавали додаткові письмові коментарі. Вони висловили тверду підтримку інклюзії з філософської та правової позиції. Серед практичних переваг такої форми навчання респонденти відмічали позитивні здобутки дитини в соціальному та емоційному плані. Поруч з тим, їх також непокоїли проблеми можливої соціальної ізоляції, негативних ставлень, якості викладання, підготовки й навичок учителів, а також підтримки з боку педагогів та інших батьків. Ставлення батьків до інклюзії також залежали від низки чинників, які стосувалися їхніх індивідуальних життєвих обставин. Так, цю форму навчання більше підтримували батьки дітей молодшого віку, дітей зі слабкими порушеннями, батьки, які не знали, за якою моделлю навчається їхня дитина, та респонденти з вищою освітою. Підбиваючи підсумки проведеного дослідження, автори аналізують його значення для практики та наводять свої міркування з приводу перспектив подальших досліджень.

Вступ

Навчання дітей з обмеженими можливостями в школах, які вдосконалюють і примножують інклюзивну практику, поступово перетворюється на загальноосвітний рух. У розвинених країнах і тих, що розвиваються, ця глобальна тенденція тягне за собою важливі зрушення в підходах до надання освіти таким учням (Міттлер (Mittler), 2002; Себба та Ейнскоу (Sebba & Ainscow), 1996). Зауважимо, що способи впровадження цих

¹ Відповідальний автор. Northern Illinois University (Університет Північного Іллінойсу), DeKalb, IL 60115, USA.
Email: kirkr@uwpplatt.edu
ISSN 1034–912X (друковане видання)/ISSN 1465–346X (версія он-лайн)/04/030271-15
© 2004 Taylor & Francis Ltd
DOI: 10.1080/1034912042000259233

змін у системах освіти різняться не лише на міждержавному рівні, а й у межах однієї країни (тобто на рівні окремих адміністративних одиниць, наприклад штатів чи навчальних округів). До того ж, серед фахової освітньої спільноти триває серйозна й іноді напружена дискусія щодо тлумачення принципу інклюзії, й зокрема повної інклюзії, та стосовно шляхів його втілення на практиці (наприклад, чи повинні всі учні з обмеженими можливостями навчатися в звичайному класі без жодних обмежень так само, як решта дітей; як довго вони мають там перебувати; чи варто дотримуватися однієї моделі навчання на всіх ланках освіти, коли дитину поміщають до класу/навчального закладу того самого типу, що й на попередньому етапі?) і стосовно емпіричного обґрунтування цього руху (Кавале і Форнесс (Kavale & Forness), 2000; Ліндсей (Lindsay), 2003; Тернбулл, Тернбулл, Шенк, Сміт і Леал (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal), 2002).

У цьому процесі батькам відведено одну з головних ролей. Справді, в багатьох країнах законодавчі й нормативні акти в галузі реформування спеціальної освіти містять рекомендації щодо активного залучення батьків до навчання їхньої дитини. Наприклад, у Сполучених Штатах ухваленими в 1997 році Конгресом поправками до Закону про освіту осіб з обмеженими можливостями закріплено право батьків на участь у процесі вироблення й прийняття рішень про направлення дитини до фахівців, її тестування, планування освітньої програми, направлення до певного класу/навчального закладу та в оцінці освітньої програми. У наукових публікаціях за останні двадцять років згадується декілька досліджень, спрямованих на вивчення думки батьків про інклюзію, з'ясування проблемних питань, що викликають у них занепокоєння, та їхнього ставлення до такої моделі освіти. Висновки цих робіт неоднорідні. Наприклад, одна група вчених працювала з респондентами, чії діти зі слабкими й помірними порушеннями відвідували дошкільні заклади або навчалися в початкових класах, щоб визначити, як батьки оцінюють ці освітні програми й наскільки вони ними задоволені. Як виявилось в ході деяких досліджень, учасники підтримують інклюзивну практику й задоволені цими програми та їх результатами для своїх дітей (Беннетт, ДеЛука і Брунс (Bennett, DeLuca, & Bruns) 1997; Левенбраун, Мадж і Аффлек (Lowenbraun, Madge, & Affleck), 1990; Міллер та ін. (Miller et al.), 1992; Сірі, Девіс і Джонсон (Seery, Davis, & Johnson), 2000; Сімпсон і Майлз (Simpson & Myles), 1989). Проте існує низка інших публікацій, що відображають не таке схвальне ставлення. Наприклад, Грін і Шинн (Green and Shinn) (1994) дійшли висновку, що батьки учнів з обмеженими навчальними можливостями не бажають відмовлятися від окремих уроків читання та реінтегрувати свою дитину до загального дитячого колективу, де вона б навчалася читати разом з усіма. Також, за даними Фокса і Йесселдайка (Fox and Ysseldyke) (1997), переважна частка батьків учнів зі слабкими й помірними когнітивними порушеннями, які відвідували звичайну молодшу школу, були занепокоєні низькими навчальними досягненнями в умовах інклюзії.

На думку Тернбулл та ін. (Turnbull et al.) (2002), позитивні ставлення до інклюзії серед батьків дітей із важкими обмеженими можливостями здаються нормою. Так, у кількох дослідженнях за участю батьків дітей з важкими порушеннями, інтегрованих до звичайних навчальних закладів різного ступеня від дитячого садка до старшої школи, респонденти схвально відгукувалися про таку форму навчання й були задоволені освітніми результатами й, зокрема, можливостями для соціального розвитку (Галлахер та ін. (Gallagher et al.), 2000; Хенлайн і Хальворсен (Hanline & Halvorsen), 1989; МакДоннелл (McDonnell), 1987; Палмер, Бортвік-Даффі та Уідемен (Palmer, Borthwick-Duffy, & Widaman), 1998; Риндак, Даунінг, Жаклін і Моррісон (Ryndak, Downing, Jacqueline, & Morrison), 1995). Водночас, невелике коло дослідників дійшли висновку, що батьки дітей з

важкими обмеженими можливостями не підтримують інклюзію (Палмер, Фуллер, Арора і Нельсон (Palmer, Fuller, Arora, & Nelson), 2001).

Отже, на підставі згаданих публікацій можна припустити, що велика кількість батьків є прибічниками інклюзивної освіти. Разом з тим, опитувані часто висловлюють низку сумнівів і побоювань. Наприклад, Хенлайн і Хальворсен (Hanline and Halvorsen) (1989) визначають шість проблемних питань щодо переходу дитини з обмеженими можливостями до звичайного навчального закладу: це безпека, ставлення інших учнів, компетентність персоналу та якість освітньої програми, транспорт, відповідальне ставлення адміністрації навчального округу та можлива невдача. Батьків дітей, які навчалися в спеціальних школах, в разі переведення до звичайної школи також турбували можливі словесні образи й фізичне насильство з боку ровесників, соціальна ізоляція, втрата чи зменшення обсягу послуг та зниження якості викладання (МакДоннелл (McDonnell), 1987). За повідомленнями Палмера й співавторів (Palmer et al.) (2001), у занепокоєння батьків є й інші причини, а саме те, що з огляду на важкість порушення дитина не зможе отримати повної користі від інклюзивного навчання, що інклюзія спричинить додаткове навантаження на вчителів звичайної школи й на учнів, і що внаслідок надто серйозних розладів поведінки дитина може заподіяти шкоду оточуючим. На думку Дженкінсон (Jenkinson) (1998), в Австралії батьки поділяють такі самі побоювання.

Деяких батьків сумніви й занепокоєння не полишають і після зарахування дитини до інклюзивних програм. Зазвичай, їхнє хвилювання пов'язано з відсутністю належної підготовки в учителів масової освіти, ставленням з боку педагогів, браком відповідної підтримки, ресурсів та спеціалізованого викладання. Крім того, батьків турбують питання соціальної інтеграції та навчальних досягнень їхньої дитини (Беннетт та ін. (Bennett et al.), 1997; Фокс і Йсселдайк (Fox & Ysseldyke), 1997; Гроув і Фішер (Grove & Fisher), 1999; Сірі та ін. (Seery et. al.), 2000).

Лише невелике коло дослідників зосереджують увагу на чинниках, що потенційно впливають на ставлення батьків до інклюзії. Зокрема, в роботі Касарі, Фріман, Баумінгера й Алкіна (Kasari, Freeman, Bauminger, and Alkin) (1999) йдеться про те, що позиція батьків залежить від діагнозу, віку дитини, типу класу/навчального закладу, який вона відвідує. Як правило, батьки дітей із синдромом Дауна більше підтримують інклюзію (яка передбачає направлення дитини до звичайного навчального середовища на весь день), тоді як батьки дітей з аутизмом надають перевагу мейнстримінгу (перебування в звичайному дитячому колективі неповний день). Батьки дітей молодшого віку та батьки, чії діти навчаються в інклюзивних умовах, висловлюють позитивніше ставлення до інклюзії, ніж батьки старших дітей або батьки, чії діти зараховані до окремих спеціальних класів і закладів. Разом з тим, за даними Дженкінсон (Jenkinson) (1998), існує вагомий зв'язок між типом навчального середовища дитини й поглядами її батьків. Батьки учнів в інтегрованих класах і закладах схиляються до мейнтримінгу, тоді як батьки, чії діти відвідують спеціальну школу, підтримують саме цю модель навчання. Також, на думку Штойбер, Геттінгер та Гетц (Stoiber, Gettinger, and Goetz) (1998), існує певна залежність між соціально-економічним статусом (рівнем освіти), сімейним станом та кількістю дітей з одного боку та поглядами на інклюзію з іншого. З'ясувалося, що більш позитивно до інклюзії ставляться батьки з вищою освітою, ніж ті, хто просто закінчив середню школу; крім того, цю форму навчання більше підтримують батьки з однією чи двома дітьми ніж ті, хто має четверо й більше дітей; та одружені батьки порівняно з самотніми матерями або батьками, які виховують дитину самотійно.

Інклюзивна практика поширюється й, відповідно, зберігається потреба в оцінці її ефективності. Важливим аспектом такої оцінки є вивчення думки про цей рух і ставлення до нього серед споживачів освітніх послуг. Тому описане в цій статті дослідження мало на меті з'ясувати: (а) ставлення до інклюзії/мейнстримінгу великої вибірки батьків учнів із різними видами порушень й різними ступенями їх важкості; (б) зв'язок між окремими чинниками стосовно умов життя родини (наприклад, рівень освіти, характер трудової зайнятості) та чинниками стосовно самої дитини (важкістю її порушення, віком, тривалістю перебування в спеціальному класі/закладі та ступенем її інклюзії) з одного боку та поглядами батьків на інклюзію з іншого.

Метод

Учасники

У дослідженні взяли участь 437 батьків учнів з обмеженими можливостями одного із середньозахідних штатів. Вони відповідали на запитання анкети «Погляд батьків на інклюзію/мейнстримінг». Більшість респондентів становили матері (N = 343). Решту анкет заповнювали спільно матері й батьки, тільки батьки (таких анкет було 34) і в деяких випадках – інший член родини. В поданому переліку з десяти категорій опитувані мали відмітити всі пункти, застосовні до їхньої дитини. Вони визначили тип порушення за такими категоріями: обмежені навчальні можливості (N = 240); емоційні та поведінкові розлади (N = 63); затримка інтелектуального розвитку (N = 61); синдром порушення уваги (N = 101); порушення зору (N = 24); фізичне порушення (N = 47); аутизм (N = 15); порушення слуху (N = 18); порушення мовлення (N = 154); захворювання (N = 30). Переважна частка батьків відмітили більше одного типу обмежених можливостей. Зокрема, в комбінованих порушеннях (різні види обмежених можливостей, які батьки зазначали паралельно) згадувалися обмежені навчальні можливості, емоційно-поведінкові розлади, синдром порушення уваги та порушення мовлення. Респонденти, які відмічали інші категорії (наприклад, фізичне порушення чи порушення зору), найчастіше також зазначали порушення мовлення та обмежені навчальні можливості. За інформацією Департаменту освіти США від 2000 року, оціночні показники кількості комбінованих порушень серед учнів, охоплених спеціальною освітою, коливаються від 19% за одними науковими даними до 48% за повідомленнями інших джерел. Отже, в межах нашого дослідження 174 дитини мали слабкі обмежені можливості, 194 – помірні, 52 – важкі; також, 17 родин не вказали ступінь важкості порушення. Тридцять сім дітей були молодше 5 років, 189 – від 6 до 12 років і 144 дитини належали до найстаршої вікової групи – 13-18 і більше років. Сто одинадцять дітей отримували спеціальні освітні послуги 2 роки й менше, 92 – впродовж 3-4 років, і 210 дітей – 5 і більше років. На час проведення цієї наукової роботи 82 дитини були інтегровані або навчалися в інклюзивних умовах повний чи неповний день, 184 не були інтегровані, та в 147 випадках батьки не могли дати чіткої відповіді. Стосовно рівня освіти й характеру трудової діяльності батьків було отримано такі дані: 171 мати й 211 батьків закінчили повну середню школу, 234 матері й 147 батьків мали вищу освіту; 117 матерів і 112 батьків були некваліфікованими або малокваліфікованими працівниками, 184 матері й 166 батьків мали певну професійну кваліфікацію, та 66 матерів і 64 батька належали до дипломованих фахівців. (Наведені цифри відображають кількість анкет, придатних для оброблення. Сума чисел не дорівнює 437 з огляду на відсутність даних у деяких анкетах.)

Інструментарій

Для дослідження було використано анкету з трьох розділів. У короткому вступі пояснювалася його мета – вивчити думки й погляди батьків щодо поміщення або інклюзії їхньої дитини до звичайного класу. Перша частина анкети призначалася для збору загальної інформації (наприклад, вид порушення та його важкість, рівень освіти батька й матері, характер їхньої трудової діяльності, вік дитини з обмеженими можливостями, ступінь інклюзії/мейнстримінгу, період перебування дитини в спеціальному класі/навчальному закладі). Другий розділ містив «Шкалу ставлень до інклюзії/мейнстримінгу». Вісімнадцять запитань для цієї шкали було вибрано й адаптовано для батьків із переглянутого варіанта опитувальника ORM (Opinions Relative to Mainstreaming Scale – Шкала оцінки мейнстримінгу) Антонака і Ларріве (Antonak and Larrivee) (1995) та з попередньої версії опитувальника, розробленого Ларріве й Кук (Larrivee and Cook) (1979). Кожен пункт в наведеному переліку батьки мали оцінити за 5-бальною шкалою від 1 («повністю погоджуюся») до 5 («повністю не погоджуюся»). З них вісім пунктів містили твердження на користь інклюзії, а решта 10 відображали негативне ставлення до цієї моделі навчання. З метою аналізу бали за негативними твердженнями було закодовано в зворотному порядку таким чином, щоб низькі оцінки можна було інтерпретувати як схвальні щодо інклюзії.

Отримані за цією шкалою дані опрацьовувалися шляхом факторного аналізу головних складових із примусовою комбінацією чотирьох показників. Вибір цієї методики пояснювався тим, що автори оригінального варіанту шкали також використовували чотири показники. Власне значення (eigenvalue) кожного з них перевищувало 1.00. Навантаження (item loading) за ними перебувало вище позначки 0.45. Перший із зазначених показників (що зумовлював 30,2% різниці в загальній сумі показників ставлення батьків до інклюзії) містив запитання про переваги інклюзії для учнів з обмеженими можливостями й з типовим розвитком. Він отримав назву «Показник переваг», що відповідало показнику 1 оригінальної шкали (ORM). Другий показник (що слугував причиною 13,4% різниці) включав п'ять запитань щодо рівня задоволення батьків успіхами дитини та освітніх послуг у спеціальних класах/школах порівняно з інклюзією. Його було названо «Показник задоволення спеціальною освітою». Він містив кілька запитань із категорії показника 4 базової шкали (ORM). 10% різниці було викликано третім показником, який охоплював чотири запитання щодо того, як батьки оцінюють спроможність учителів навчати дітей з обмеженими можливостями в інтегрованому/інклюзивному середовищі, їхні ставлення й підтримку з боку батьків дітей з типовим розвитком. Цей показник здобув назву «Спроможність учителів та підтримка інклюзії». Він був подібний до показника 3 вихідної шкали (ORM). Четвертий показник – «Права дитини» – зумовлював 6,5% різниці в ставленнях батьків до інклюзії та містив два запитання з приводу філософського й правового обґрунтування інклюзії. Унаслідок вимірювання внутрішньої узгодженості за допомогою коефіцієнта «альфа» Кронбаха було отримано такі значення – .86, .74, .70 та .63 для чотирьох показників відповідно. Коефіцієнт «альфа» Кронбаха для всієї шкали дорівнював .83.

Таблиця 1.
Кількісний розподіл (та результати підрахунку в відсотках) батьківських відповідей за шкалою «Ставлення до інклюзії/мейнстрімінгу» (N=437)

		1	2	3	4	5	M	SE
		Повністю погоджуюся	Погоджуюся	Не знаю	Не погоджуюся	Зовсім не погоджуюся		
1.	Інклюзія забезпечує кращу підготовку дітей з обмеженими можливостями до реального життя.	158 (36,7)	173 (40,2)	59 (13,7)	26 (6,0)	14 (3,3)	1,99	1,02
2.	Інклюзія, більшою мірою, ніж інші форми навчання, допомагає дітям з обмеженими можливостями сформувати позитивний образ власного «Я».	132 (30,8)	167 (38,9)	86 (20,0)	32 (7,5)	12 (2,8)	2,13	1,02
3.	Інклюзія надає дітям з обмеженими можливостями змогу долучатися до різних видів діяльності (напр., творчих напрямів, занять із театрального мистецтва).	137 (31,9)	207 (48,1)	56 (13,0)	24 (5,6)	6 (1,4)	1,97	0,89
4.	Інклюзія допомагає краще підготувати до реального життя однокласників із типовим розвитком.	151 (35,3)	173 (40,4)	72 (16,8)	24 (5,6)	8 (1,9)	1,98	0,96
5.	В інклюзивному освітньому середовищі діти з типовим розвитком більше дізнаються про відмінності.	158 (36,8)	182 (42,4)	63 (14,7)	20 (4,7)	8 (1,4)	1,91	0,91
6.	І інклюзивному середовищі діти з обмеженими можливостями отримують менше спеціальної допомоги й індивідуалізованого навчання. ^a	72 (16,8)	125 (29,2)	119 (27,8)	89 (20,8)	23 (5,4)	3,31	1,14
7.	Порівняно з іншими формами навчання, в інклюзивному середовищі діти з обмеженими можливостями не отримують адекватні спеціальні послуги фахівців, напр., фізіотерапевта чи логопеда. ^a	45 (10,6)	95 (22,3)	133 (31,2)	114 (26,8)	39 (9,2)	2,98	1,13
8.	Я більше задоволений/на успіхами моєї дитини з предметів, які вона вивчає в спеціальному класі, ніж із тих дисциплін, з яких уроки проводяться спільно з іншими дітьми в звичайному класі. ^a	65 (15,6)	117 (28,0)	115 (27,5)	78 (18,7)	43 (10,3)	3,20	1,21
9.	Вчителі спроможні адаптувати навчальні програми й матеріали для інтегрованих/ «включених» учнів.	42 (9,8)	141 (33,0)	128 (30,0)	91 (21,3)	25 (5,9)	2,80	1,07
10.	Вчителі не знають, як інтегрувати дітей з обмеженими	50 (11,7)	104 (24,4)	145 (34,0)	105 (24,6)	23 (5,4)	3,12	1,08

	можливостями. ^a							
11.	Учні з обмеженими можливостями краще опановують академічні навички в спеціальних класах, ніж у звичайних. ^a	48 (11,2)	132 (30,8)	141 (32,9)	82 (19,2)	25 (5,8)	3,22	1,07
12.	Вчителі спеціальної освіти краще навчають дітей з особливими потребами, ніж педагоги звичайної школи. ^a	66 (20,1)	154 (36,0)	111 (25,9)	63 (14,7)	14 (3,3)	3,55	1,07
13.	Мейнстримінг на інклюзія можуть негативно позначитися на емоційному розвитку дитини з особливими потребами. ^a	18 (4,2)	43 (10,1)	136 (32,0)	160 (37,6)	68 (16,0)	2,49	1,01
14.	Ровесники з типовим розвитком не приймуть дитину з особливими потребами, й вона опиниться в соціальній ізоляції. ^a	28 (6,6)	68 (16,1)	111 (26,3)	162 (38,4)	53 (12,6)	2,66	1,10
15.	Необхідно створити всі умови для того, щоб учні з особливими потребами могли долучатися до навчального процесу й життя звичайного дитячого колективу.	211 (49,6)	161 (37,9)	39 (9,2)	10 (2,4)	4 (0,9)	1,67	0,81
16.	Вчителі масової школи ставляться до батьків дітей з особливими потребами інакше, ніж до батьків інших дітей. ^a	32 (7,5)	76 (17,9)	118 (27,8)	122 (28,7)	77 (18,1)	2,68	1,18
17.	Я вважаю, що моя дитина з обмеженими можливостями повинна мати такі самі права й переваги, якими користуються в школі інші мої діти.	247 (58,4)	136 (32,2)	29 (6,9)	8 (1,9)	3 (0,7)	1,54	0,76
18.	На мою думку, батьки учнів із типовим розвитком не хочуть, щоб діти з обмеженими можливостями були в одному класі з їхніми дітьми. ^a	29 (6,9)	85 (20,1)	143 (33,9)	121 (28,7)	44 (10,4)	2,84	1,08

^aНегативні твердження. Наведені показники слід тлумачити в зворотному порядку. Нижчі середні значення показників відображають більш позитивне ставлення.

Відповідаючи на запитання третього розділу анкети, батьки на основі поданої оціночної шкали мали визначити своє ставлення до направлення дітей з обмеженими можливостями до звичайних класів, рівень свого задоволення фактичним станом надання послуг та часу, який вчителі масової школи можуть приділяти роботі з дитиною. Також, на аркушах було передбачено достатньо місця для індивідуальних батьківських коментарів.

Хід дослідження

Дослідження проводилося на базі одного із середньозахідних штатів Америки. В ньому взяли участь батьки з 21 навчального округу, що представляли всі регіони штату. Перед початком роботи автори звернулися до адміністрацій округів через бюро співпраці в галузі освіти. В кожному випадку бюро або адміністрація навчального округу визначили контактну особу, якій було передано анкети для розповсюдження. Виходячи із запрошеної адміністраціями кількості, загалом у школи/округи було направлено 1000 примірників. Далі, серед батьків дітей з обмеженими можливостями контактні особи розповсюдили анкети й супровідний лист зі зворотною адресою авторів дослідження. Більшість заповнених анкет було передано авторам через контактних осіб. Також, деякі примірники надійшли безпосередньо від респондентів. Усього було отримано 437 анкет.

Результати

Розподіл відповідей за шкалою ставлень

У таблиці 1 відображено дані щодо частотності відповідей і середні показники згоди/незгоди із 18 твердженнями шкали ставлень (нижчі значення середніх показників відображають більш схвальне ставлення). Як видно з таблиці, переважна частка батьків (більше 85%) висловила тверду підтримку загальної концепції інклюзії/мейнстримінгу (твердження № 15) та обґрунтування інклюзії з позиції законних прав (№ 17). На думку опитаних, інклюзія/мейнстримінг є дуже корисною для дітей з порушеннями, оскільки забезпечує їм значні переваги в плані соціального й особистого розвитку. Зокрема, респонденти погодилися з твердженням № 3 щодо можливостей для активної участі в позакласній діяльності разом з однолітками, та твердженням № 1, де йшлося про підготовку дітей до реального життя як одну з переваг інклюзивної освіти. Вони також уважають, що інклюзія позитивно впливає на самооцінку дітей, допомагаючи покращувати образ власного «Я» (№ 2). Переважна кількість опитаних також відзначила користь інклюзії для однокласників із типовим розвитком, оскільки така форма навчання теж готує їх до життя в реальному світі (№ 4) та сприяє усвідомленню ними індивідуальних відмінностей (№ 5). Серед письмових коментарів від батьків у відповідь на окремі твердження або наприкінці шкали зокрема звучали такі: «Діти з типовим розвитком багато вчаться від ровесників з обмеженими можливостями» та «Всі учні – і з порушеннями й без – мають знати й розуміти одне одного».

З відповідей можна зробити висновок, що батьки досі мають певні хвилювання з приводу інклюзії/мейнстримінгу. Наприклад, вони занепокоєні емоційним благополуччям інтегрованої дитини, бо поміщення в таке навчальне середовище може зашкодити її емоційному розвитку (№ 13). Третина респондентів не могли визначитися щодо цього негативного твердження, а 14% з ним погодилися. Так само, батьків турбувала можлива соціальна ізоляція дитини (№ 14). Приблизно чверть опитаних підтримали це негативне твердження, і ще чверть не змогли дати конкретної відповіді.

Крім того, у відповідях простежувалося занепокоєння якістю індивідуалізованого навчання дитини (№ 6): майже половина батьків побоювалася, що, порівняно зі спеціальним класом/закладом, скоротиться обсяг спеціальної підтримки. Те саме стосувалося послуг в інклюзивному класі (№ 7). На думку третини батьків, кількість таких послуг зменшиться, причому значна частка решти опитаних не могли визначитися. Ці дані можна порівняти з тим, як батьки оцінюють переваги навчання в спеціальних класах. Як свідчать показники в таблиці, більше 40% респондентів задоволені успіхами своїх дітей в таких класах (№ 8), і приблизно така сама кількість схиляється до думки, що академічні навички ефективніше формуються в умовах спеціальної освіти (№ 11). Щодо цих двох тверджень третина респондентів не змогла дати конкретної відповіді. Від себе батьки додавали: «Програма спеціальної освіти допомогла моєму синові покращити самооцінку – він більше не вважає себе тупим (як він говорить). Тепер замість «двійок» він отримує оцінки «добре» й «відмінно». А ще він пишається собою та ходить до школи з задоволенням».

Третє проблемне питання було пов'язане з навичками викладання учителів масової освіти. Більше половини респондентів сумніваються у спроможності педагогів звичайної школи адаптувати навчальні програми для інтегрованих або «включених» учнів (№ 9), і приблизно третина вважає, що їм бракує навичок для інтеграції учнів з обмеженими можливостями (№ 10). Приблизно третина респондентів щодо цих двох тверджень не визначилася. З іншого боку, 60% батьків схиляються до думки, що з викладанням краще справляються вчителі спеціальної освіти (№ 12). Наприклад, вони зауважували: «Навчати безпроблемних дітей завжди легко. Деякі вчителі не хочуть морочитися з труднощами, тобто з обмеженими можливостями» та «Вони пройшли іншу фахову підготовку й тому їхня кваліфікація дещо відрізняється. Не всі звичайні вчителі бажають працювати з дітьми, які потребують спеціальних освітніх послуг».

Крім того, чверть респондентів поділяють занепокоєння з приводу ставлення до них із боку вчителів звичайної школи (№ 16) і щодо можливого неприйняття іншими дітьми учнів з обмеженими можливостями (№ 18). Приблизно третина батьків не змогли визначитися.

Ці оцінки підкріплюються відповідями на додаткові запитання (що не ввійшли до табл. 1) в останньому розділі анкети. Приблизно 70% батьків вважають, що дітей з обмеженими можливостями мають навчати вчителі спеціальної освіти в спеціальних класах «іноді» (16% обрали варіант «завжди») і більшість (63,2%) погоджувалися з тим, що звичайні вчителі не мають достатньо часу для індивідуальної роботи з їхньою дитиною. Відповідаючи на запитання щодо загального рівня підтримки, яка надається дитині школою, переважна частка респондентів оцінили його як «високий» чи «дуже високий» і ще 32,5% – як «середній». На основі коментарів, що їх деякі батьки додавали в цьому розділі, можна було зробити висновок, що певна група опитаних підтримує часткову інклюзію. Наприклад: «З моїм сином також по півдня працює чудовий учитель спеціальної освіти й допомагає йому не відставати від академічної програми. Мені здається, що син робить успіхи в навчанні за звичайними програмами для масової школи і за спеціальними програмами» або «У нашого сина комплексне порушення. Йому необхідно навчатися в спеціальному класі, а інтеграція доцільна лише на уроках мистецтва, іноді музики та під час обідньої перерви». Також, деякі коментарі свідчили, що підтримка респондентом інклюзії залежить від багатьох умов, зокрема: «Дуже багато залежить від вчителя, планування й реалізації індивідуального навчального плану,

ставлення керівництва школи й навчального округу загалом» та «Усе залежить від конкретної шкільної системи. Нам кілька разів доводилося переїжджати».

Чинники, які впливають на думку батьків

Для порівняння впливу низки вибраних чинників стосовно батьків і дитини на визначені в анкеті чотири показники ми застосовували методики дисперсійного аналізу (ANOVA) й перевірку за критерієм Стьюдента (t-tests). Нижче відображено отримані результати.

Ступінь важкості порушення. Порівняння ставлень за двома умовними рівнями важкості показали, що на відміну від батьків дітей з помірними й важкими порушеннями, батьки, чії діти мають слабкий ступінь обмежених можливостей, демонструють значно позитивніше ставлення до інклюзії за показником 1 або «Показником переваг»: $t_{412} = -2,93$, $p = .004$ ($M^2=2,07$, $SE^3=0,05$ та $M=1,86$, $SE=0,05$ відповідно) і за показником 3 «Спроможність учителів та підтримка інклюзії»: $t_{412} = -5,80$, $p=.001$ ($M=3,04$, $SE=0,05$ та $M=2,59$, $SE=0,06$ відповідно). Від себе респонденти додавали такі коментарі: «Залежно від важкості порушення» або «Все залежить від ступеня обмежених можливостей дитини і від конкретного навчального предмету. Інтеграція на повний день? У жодному разі».

Вік дитини. Статистично значимі відмінності в ставленнях батьків до інклюзії залежно від віку їхньої дитини (для цілей дослідження в процесі аналізу використовувалися три вікові групи: 0–5 років, 6–12 років та 13–18+ років) було виявлено стосовно показника 3 «Спроможність учителів та підтримка інклюзії»: $F(2, 367)=3,13$, $p=.045$). На основі результатів апостеріорних порівнянь (за критерієм Тахі, або критерієм дійсно значимої різниці) можна було зробити висновок, що батьки дітей від 0 до 5 років ($M=2,62$, $SE=0,13$) та від 6 до 12 років ($M=2,74$, $SE=0,06$) оцінюють спроможність учителів та підтримку з боку педагогів/батьків більш позитивно, ніж батьки дітей найстаршої (13–18+) вікової групи ($M=2,92$, $SE=0,07$). Цю статистичну картину добре ілюструє такий коментар: «Чим далі, тим більше для вивчення різних предметів потрібно читати матеріали з підручника, й тому я сумніваюся, що в тривалій перспективі моя дочка зможе успішно навчатися, працюючи зі спрощеними завданнями й тестами».

Період навчання в спеціальній школі. В ході дослідження було виявлено значимі відмінності у ставленнях до інклюзивної освіти між трьома групами батьків залежно від тривалості перебування дитини в спеціальному навчальному закладі. До 2 років: $M=2,69$, $SE=0,08$; 3–4 роки: $M=2,86$, $SE=0,08$; та 5 і більше років: $M=2,97$, $SE=0,06$ відповідно. Ці дані було підраховано для показника 3 «Спроможність учителів та підтримка інклюзії», де $F(2, 410)=3,79$, $p=.023$). Як показали результати апостеріорних аналізів, батьки, чії діти навчалися в спеціальному класі/закладі впродовж двох років і менше, значно вище оцінювали спроможність педагогів та підтримку, яка надається в звичайному класі, ніж батьки третьої групи, чії діти перебували в спеціальній школі більше 5 років.

Ступінь інклюзії/мейнстримінгу. Тут порівнювалися три групи батьків: респонденти, чії діти навчалися в інклюзивному/інтегрованому середовищі повний або неповний день (група 1); батьки, чії діти не навчалися за інклюзивною моделлю або не були інтегровані (група 2); та приблизно третина опитаних, які, як це не дивно, не знали, чи навчаються

² M – середній показник

³ SE – середньоквадратична помилка

© International Journal of Disability, Development and Education [Міжнародний журнал з обмежених можливостей, розвитку й освіти]. No. 3, вересень 2004 року.

Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні».

їхні діти в інклюзивному/інтегрованому класі, чи ні (група 3). Результати засвідчили статистично значиму різницю в ставленнях між трьома групами за показником 2 або «Показником задоволення спеціальною освітою»: $M=3.32$, $SE=0.08$, $M=3.39$, $SE=0.05$, та $M=3.04$, $SE=0.06$ відповідно, де $F(2, 410)=8.65$, $p=.001$; для показника 3 «Спроможність учителів та підтримка інклюзії»: $M=3.18$, $SE=0.09$, $M=2.90$, $SE=0.06$, та $M=2.61$, $SE=0.06$ відповідно, де $F(2,410)=14.52$, $p=0.001$; та за показником 4 «Права дитини»: $M=1.81$, $SE=0.07$, $M=1.49$, $SE=0.05$, та $M=1.59$, $SE=0.05$ відповідно, де $F(2, 410)=6.63$, $p=0.001$. Апостеріорні перевірки довели, що батьки з третьої групи підтримують інклюзію/мейнстримінг найбільше. Зокрема, з обчислених даних за показником 2 випливає, що вони менше схвалюють навчання в спеціальному класі/закладі, ніж батьки з груп 1 і 2. Що стосується третього показника, вони продемонстрували вищий рівень упевненості в професійній компетентності вчителів та в якості підтримки, що надається в звичайному класі, ніж опитані з першої й другої груп. Аналогічно, вони значно більше погодилися з філософським і правовим обґрунтуванням інклюзії (показник 4 «Права дитини»), ніж респонденти групи 1. До того ж, за підсумками апостеріорної перевірки з'ясувалося, що батьки, чії діти не навчалися в інклюзивному/інтегрованому середовищі, (група 2) значно більше підтримували інклюзію за показниками 3 «Спроможність учителів та підтримка інклюзії» та 4 «Права дитини», ніж батьки першої групи (чії діти відвідували інклюзивний/інтегрований заклад). У коментарях часто звучали такі думки: «Найбільша проблема в класі моєї доньки – це брак часу. Дітям, які засвоюють матеріал повільніше за інших, учитель приділяє увагу в останню чергу».

Рівень освіти батьків. Матері ($M=1.85$, $SE=0.05$) і батьки ($M=1.83$, $SE=0.05$) з вищою освітою дотримувалися більш позитивних поглядів щодо показника 1 або «Показника переваг інклюзії», ніж матері ($M=2.09$, $SE=0.06$) та батьки ($M=2.03$, $SE=0.05$), чия формальна освіта завершилася отриманням атестату старшої середньої школи. Було отримано такі значення t – ($t 403=3.26$, $p=0.001$) для матерів і ($t 356=2.48$, $p=0.013$) для батьків. Що стосується показника 3 «Спроможність учителів та підтримка інклюзії», то тут значимі відмінності спостерігалися лише серед батьків. Так, батьки з повною середньою освітою ($M=2.74$, $SE=0.06$) вище оцінювали компетентність учителів та підтримку в звичайному класі, ніж батьки ($M=2.92$, $SE=0.06$) з вищою освітою ($t 356= -2.14$, $p=.033$)

Трудова зайнятість. Залежно від характеру трудової діяльності, респондентів було розподілено на три групи, причому статистично значимі відмінності в ставленнях до інклюзії між цими групами спостерігалися лише серед матерів за показником 3 «Спроможність учителів та підтримка інклюзії» $F(2,364)=6.28$, $p=0.002$). Тобто, матері без професійної кваліфікації та з низькою кваліфікацією ($M=2.77$, $SE=0.07$), а також кваліфіковані працівниці ($M=2.70$, $SE=0.06$) були значно кращої думки про спроможність учителів та підтримку інклюзії, ніж матері на фахових посадах ($M=3.11$, $SE=0.10$).

Огляд результатів

У багатьох країнах інклюзивна освіта поступово починає відігравати провідну роль в освітній політиці, й тому для успішної реалізації цієї моделі навчання необхідними є постійна участь батьків та підтримка. Ця наукова робота проводилася майже через тридцять років після її запровадження в Сполучених Штатах, й отримані результати дають підстави стверджувати, що більшість батьків із досліджуваної вибірки підтримують ідею інклюзії/мейнстримінгу, погоджуючись з її філософськими й правовими засадами. Цей висновок підтверджує дані попередніх наукових робіт, що засвідчили позитивне

ставлення до інклюзії з боку батьків дітей зі слабкими обмеженими можливостями (напр., Левенбраун та ін. (Lowenbraun et al.), 1990; Міллер та ін. (Miller et al.), 1992; Сімпсон і Майлз (Simpson & Myles), 1989) та батьків дітей із важкими порушеннями (Галлахер та ін. (Gallagher et al.), 2000; МакДоннелл (McDonnell), 1987; Риндак та ін. (Ryndak et al.), 1995). Серед головних переваг інклюзії ці батьки зазначали потенційні здобутки дитини в соціальному й емоційному плані та позитивний вплив такої форми навчання на однокласників, які зростатимуть більш толерантними й чутливими до індивідуальних відмінностей. Разом з тим, багато респондентів не могли визначитися або висловлювали занепокоєння з приводу того, що інклюзія може емоційно травмувати дитину чи що вона опиниться в соціальній ізоляції. За підсумками свого дослідження Дженкінсон (Jenkinson) (1998) дійшла висновку, що найбільше значення для батьків має благополуччя їхньої дитини.

Батьків також турбує якість викладання й можливість втрати необхідних послуг. Велика частка респондентів не впевнені в тому, що педагоги звичайної школи володіють потрібними навичками, щоб навчати дитину з особливими потребами, та мають для цього достатньо часу. Разом з тим, вони поділяють враження, що вчителі спеціальної освіти краще підготовлені до роботи з такими учнями. Більше того, деякі батьки досі надають перевагу направленню дитини до спеціального класу чи школи, тоді як інші підтримують мейнстрімінг. У попередніх дослідженнях декілька науковців (напр., Галант і Хенлайн (Galant & Hanline), 1993; Гроув і Фішер (Grove & Fisher), 1999; Дженкінсон (Jenkinson), 1998; Сімпсон і Майлз (Simpson & Myles), 1989) уже звертали увагу на подібні питання, що турбують батьків, і висловлювали думку, що в зв'язку з інклюзивною практикою ще необхідно подолати низку проблем.

Із результатів також випливає, що певна низка чинників (мало вивчених у попередніх наукових роботах) пов'язані зі ставленнями батьків до інклюзії. Зокрема, батьки учнів зі слабкими обмеженими можливостями більше підтримують цю форму навчання (за показниками її переваг та компетентності вчителів), ніж батьки дітей з помірними й важкими порушеннями. Так само різнилися погляди респондентів залежно від віку дитини за показником «Спроможність учителів та підтримка інклюзії», яку батьки учнів початкових класів оцінюють вище, ніж ті, чиї діти ходять до молодшої або старшої середньої школи. Аналогічно, батьки дітей, які отримували спеціальні освітні послуги лише кілька років, оцінюють ці два показники більш схвально, ніж батьки дітей, які провчилися в спеціальному класі чи школі п'ять і більше років. За інформацією Департаменту освіти США (2000), навчання учнів зі слабкими обмеженими можливостями відбувається у звичайних класах та класах, обладнаних допоміжними навчальними засобами, тоді як для дітей із помірними й важкими порушеннями воно зазвичай організовано в окремих класах. До того ж, на рівні початкової школи більше дітей з обмеженими можливостями навчається разом зі своїми однолітками з типовим розвитком, ніж у молодших і старших класах. Як показують результати низки досліджень у Сполучених Штатах (напр., Фокс і Йесселдайк (Fox & Ysseldyke), 1997; Касарі та ін. (Kasari et al.), 1999) та інших країнах (Дженкінсон (Jenkinson), 1998; Вітелло (Vitello), 1994), батьки сумніваються в доцільності інклюзії на ланці молодшої та старшої середньої освіти, беручи до уваги ускладнення академічного курикулуму й посилення вимог соціального середовища.

Висновки щодо впливу поточного місця навчання дитини на ставлення батьків говорять про наявність певної низки комплексних проблем, які необхідно вирішувати. В ході проведеної роботи виявилось, що приблизно третина батьків не знали, чи була їхня дитина

інтегрована до звичайного класу. Ця група респондентів (тобто, найменш поінформована про умови навчання своїх дітей) підтримувала інклюзію значно більше, ніж батьки, які, відповідаючи на це запитання, зазначили, що їхні діти перебувають в інклюзивних/інтегрованих класах або не інтегровані до масової освіти. Важко сказати напевне, чи ці батьки не брали участі в засіданні для вироблення індивідуального навчального плану (ІНП), де приймалося рішення про направлення дитини до певного класу/закладу; чи вони просто забули; чи мали обмежені контакти зі школою. Вивчаючи досвід трьох навчальних округів у Пенсільванії, Видовіч і Ломбард (Vidovich and Lombard) (1998) зіткнулися з тим, що деякі батьки не знають, що являє собою ІНП і що лише невелика частка респондентів відвідали останню нараду в школі. За підсумками одного британського дослідження Нілл і Хамфріс (Knill and Humphreys (1996) з'ясували, що третина опитаних, чий діти відвідували спеціальну школу, нічого не знали про їхній курикулум.

Далі, результати цих досліджень також указують на те, що батьки учнів, не інтегрованих до масової школи, підтримують інклюзивну освіту більше, ніж респонденти, чий діти навчаються в інклюзивному/інтегрованому середовищі. Група науковців (у тому числі Кролл і Мозес (Croll & Moses), 2000; Гроув і Фішер (Grove & Fisher), 1999; Дженкінсон (Jenkinson) 1998) звертає увагу на існування суттєвого розриву між ідеологією чи філософією інклюзивної моделі з одного боку й фактичною практикою її повсякденної реалізації з іншого. З коментарів батьків стає зрозуміло, що вони усвідомлюють ці розбіжності й багато з них досі не вирішили для себе, яка форма навчання забезпечить їхній дитині найкращу освіту.

Також, ставлення батьків певною мірою пов'язані з їхнім власним освітнім рівнем і характером трудової діяльності. Порівняно з матерями й батьками зі старшою середньою або нижчою освітою, респонденти, які закінчили коледж, більше переконані в перевагах інклюзії. Однак, батьки з вищим рівнем освіти та матері з вищим професійним статусом (тобто дипломовані фахівці на відміну від некваліфікованих або кваліфікованих працівниць) мали більш негативну думку про навички вчителів у галузі мейнстримінгу та про якість підтримки. Під час інших досліджень за участю батьків дітей з обмеженими можливостями в Сполучених Штатах (Штойбер та ін. (Stoiber et al.), 1998) та батьків учнів із типовим розвитком (Балбоні й Педрабіссі (Balboni & Pedrabissi), 2000) з'ясувалося, що більш сприятливе ставлення до інклюзії було характерне для респондентів із вищим соціально-економічним статусом (СЕС). На думку авторів цих публікацій, особи з вищим освітнім рівнем, як правило, отримують більше інформації та мають більше можливостей поміркувати про переваги (й недоліки) інклюзії, що й зумовлює вищий рівень толерантності.

Незважаючи на помірну кореляцію (середнє $r=.45$) цих двох чинників, тобто освіти батьків та їхньої професійної зайнятості (які використовуються для оцінки СЕС), кожен з них окремо використовувався в процесі одномірного аналізу для визначення його впливу на ставлення батьків. Зрештою, на думку Оукса і Россі (Oakes and Rossi) (2003), одномірні показники соціально-економічного статусу дають змогу виявити інші логічні умовиводи (конструкти) або ж відображають їх інакше, ніж при багатомірних порівняннях.

Практичне значення й перспективи подальших досліджень

На основі представленої наукової роботи можна зробити декілька висновків щодо практичної діяльності й майбутніх досліджень. Зокрема, батьки досі висловлюють

серйозне занепокоєння з приводу низки питань, у тому числі стосовно володіння вчителем необхідними навичками викладання, прийняття дитини її соціальним оточенням і щодо ставлень. У цьому зв'язку в Сполучених Штатах упродовж певного періоду вживаються заходи для формування таких навичок шляхом запровадження курсів з інклюзії/мейнстримінгу до програм підготовки майбутніх учителів. Водночас, науковці неодноразово підкреслювали, що якість такої підготовки є дуже неоднорідною (Сміт, Поллоуей, Паттон і Дауді (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy), 1998). Зазвичай, у Сполучених Штатах до навчальних програм вищої школи за спеціальністю «педагогіка» входить лише один курс зі спеціальної освіти, що складається з трьох кредитів. Проте очевидно, що цього недостатньо.

За наявними даними, які ґрунтуються на опитуванні самих учителів, вони не проходили попереднього навчання в цій галузі і не вважають себе достатньо підготовленими для роботи з учнями, які мають обмежені можливості (Кавале і Форнесс (Kavale & Forness), 2000; Скотт, Вітале і Мастен (Scott, Vitale, & Masten), 1998). Більше того, на підставі емпіричних свідчень можна стверджувати, що вчителі звичайної школи, як правило, застосовують типові/рутинні адаптації та уроці й зокрема стратегії фронтальної роботи з усім класом із незначними модифікаціями або ж зовсім без них, виходячи з потреб учнів (Скотт та ін. (Scott et al.), 1998). Також, Буелл, Халлем, Гармел-МакКормік та Шир (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, and Scheer) (1999) дійшли висновку, що педагоги масової школи потребують додаткової підготовки з питань модифікації програм, оцінювання навчальних досягнень, адаптації курикулуму, підтримання дисципліни (англ. *behavior management* – управління поведінкою), розроблення індивідуальних навчальних планів та використання допоміжних технічних засобів.

Крім того, на етапах підготовки до роботи в школі та підвищення кваліфікації необхідно надавати педагогам знання й навички, які допоможуть краще розуміти становище й погляди родин, учнів з обмеженими можливостями та організовувати ефективну комунікацію й співпрацю з батьками.

Зрештою, робляться спроби вирішити питання соціалізації, які непокоять батьків, наприклад, щодо налагодження дружніх стосунків, прийняття їхньої дитини, ставлення до неї однолітків, за допомогою використання різних навчальних матеріалів, модулів, проведення тренінгів, реалізації програм для вироблення соціальних навичок (Френд і Берсак (Friend & Bursuck), 2002; Саленд (Salend), 2001). Наскільки широко й послідовно такі програми впроваджуються в класі – достеменно невідомо. І хоча такі програми й методики довели свою ефективність, важливо пам'ятати, що одне-єдине заняття або короткотермінова навчальна програма дають лише мінімальний ефект.

Слід зауважити, що представленій науковій роботі було властиво декілька обмежень. Дані збиралися від батьків, які проживають в одному штаті середньозахідного регіону США. Крім того, незважаючи на великий розмір вибірки, декілька навчальних округів не відреагували на наше попереднє звернення. Також, частка заповнених і повернутих анкет не сягала 50%. У попередніх опитуваннях батьків спостерігався такий само низький відсоток повернення, проте в нашому випадку він робить вибірку недостатньо репрезентативною відносно загальної батьківської спільноти цього та інших штатів. І наостанок, специфіка формулювання інструкцій в анкеті, за якими респонденти могли позначити більше одного виду порушення, унеможлилювали порівняння батьківських відповідей за цим чинником.

Дослідникам та адміністраціям навчальних округів рекомендується продовжувати вивчення батьківських поглядів та уявлень щодо інклюзії в межах неперервної оцінки інклюзивних програм. Необхідно докласти зусиль для пошуку стратегій, які допоможуть не лише забезпечити вищий відсоток повернення анкет, а й гарантуватимуть ретельне їх опрацювання учасниками дослідження й надання відповідей на всі запитання. До того ж, можна отримати корисні дані шляхом порівняння поглядів щодо інклюзії, притаманних батькам учнів із різними категоріями обмежених можливостей. Зрештою, для отримання інформації від родин доцільно звернутися до інших методів, як-от: інтерв'ю з батьками, фокус-групи та аналіз конкретних випадків (case studies).

Список використаної літератури

- Antonak, R. E., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62, 139–149.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 148–159.
- Bennett, T., DeLuca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64, 115–131.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 46, 143–156.
- Croll, P., & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: Education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 1–12.
- Fox, N. E., & Ysseldyke, J. E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64, 81–98.
- Friend, M., & Bursuck W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Galant, K., & Hanline, M. F. (1993). Parent attitudes toward mainstreaming young children with disabilities. *Childhood Education*, 69, 293–297.
- Gallagher, P. A., Floyd J. H., Stafford A. M., Taber T. A., Brozovic S. A., & Alberto, P. A. (2000). Inclusion of students with moderate or severe disabilities in education and community settings: Perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 135–147.
- Green, S. K., & Shinn, M. R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcomes? *Exceptional Children*, 61, 269–281.
- Grove, K. A., & Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of meaning: Parents and the process of inclusive education. *Remedial and Special Education*, 20, 208–215, 256.
- Hanline, M. F., & Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: Overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55, 487–492.
- Jenkinson, J. C. (1998). Parent choice of the education of students with disabilities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 45, 189–202.
- Kasari, C. Freeman, S. F. N., Bauminger, N., & Alkin, M. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 297–305
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21, 279–296.
- Knill, B., & Humphreys, K. (1996). Parental preferences and its impact upon a market force approach to special education. *British Journal of Special Education*, 23, 30–34.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13, 315–324.

- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30, 3–11.
- Lowenbraun, S., Madge, S., & Affleck, J. (1990). Parental satisfaction with integrated class placement of special education and general education students. *Remedial and Special Education*, 11(4), 37–40
- McDonnell, J. (1987). The integration of students with severe handicaps in regular public schools: An analysis of parent perceptions of potential outcomes. *Education and Training in Mental Retardation*, 22, 98–111.
- Miller, L. J., Strain P. S., Boyd, K., Hunsicker, S., McKinley, J., & Wu, A. (1992). Parental attitudes toward integration. *Topics in Early Childhood Education*, 12, 230–246.
- Mittler, P. (2002, July). *Moving toward inclusion: The role of the United Nations*. Paper presented at the Third International Conference on Developmental Disabilities—Challenges and Opportunities: Policy, Practice, and Research, Tel Aviv, Israel.
- Oakes, J. M., & Rossi, P. H. (2003). The measurement of SES in health research: Current practice and steps toward a new approach. *Social Science and Medicine*, 56, 769–784.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A., & Widaman, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64, 271–282.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67, 467–484.
- Ryndak, D. L., Downing J. E., Jacqueline L. R., & Morrison, A. P. (1995). Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 147–157.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective strategies* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Scott, B. J., Vitale M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19, 106–119.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International development in inclusive schooling: Mapping issues. *Cambridge Journal of Education*, 26, 5–17.
- Seery, M. E., Davis P. M., & Johnson, L. J. (2000). Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion? *Remedial and Special Education*, 21, 268–278, 319.
- Simpson, R. L., & Myles, B. S. (1989). Parents' mainstreaming modification preferences for children with educable mental handicaps, behavior disorders, and learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 26, 292–301.
- Smith, T. E. C., Polloway E. A., Patton J. R., & Dowdy, C. A. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 107–121.

- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., & Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- US Department of Education (2000). *Twenty-second annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Act*. Washington, DC: Author.
- US Congress (1997). *Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997 (IDEA) PL 105-17*. Washington, DC: Author.
- Vidovich, D., & Lombard, T. P. (1998). Parents', teachers' and administrators' perceptions of the process of inclusion. *Educational Research Quarterly*, 21, 41–52.
- Vitello, S. J. (1994). Special education integration: The Arezzo approach. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 41, 61–70.

Авторські права на видання «International Journal of Disability, Development & Education» [Міжнародний журнал з обмежених можливостей, розвитку й освіти] є власністю Carfax Publishing Company. Опубліковані в ньому матеріали заборонено копіювати, надсилати електронною поштою на численні сайти та долучати до електронної розсилки без чіткого письмового дозволу власника авторських прав. Разом з тим, дозволяється роздруковувати матеріали, завантажувати їх на засоби зберігання інформації та надсилати електронною поштою для індивідуального користування.