



CURT

Canada Ukraine Research Team

КУМД

Канадсько Українська Мережа Досліджень

Інклюзія як професійний розвиток

Д-р Паула Становіч

Портлендський університет, штат Орегон (США)

Д-р Енн Джордан

Інститут Онтаріо з вивчення освіти, Університет Торонто (Канада)

Анотація

Інклюзія школярів з особливостями психофізичного розвитку (далі ОПФР) в загальноосвітні класи стала моделлю, якій надається перевага у багатьох навчальних закладах. Користь інклюзивної освіти для школярів стає очевиднішою внаслідок накопичених досліджень. Водночас, деякі автори переконують, що ця модель корисна і для вчителів. В основі нашого розуміння інклюзивних класів чотири складові: феномен „інклюзії” поширений в усьому світі і не є тимчасовим явищем; вчителі відіграють провідну роль для цих школярів; в основі успішного навчання в інклюзивних класах лежать фундаментальні принципи ефективного учіння; професійне зростання вчителів може бути головною перевагою у загальноосвітніх класах для інклюзії учнів з ОПФР.

Copyright © 2007 Canada Ukraine Research Team (CURT). All rights reserved. No part of this document may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage retrieval system without permission in writing from the Canada Ukraine Research Team. The permission to translate this material and make it available online in Ukrainian was obtained by the Canada Ukraine Research Team (CURT) from the publisher.

For further information please contact:

Canada Ukraine Research Team (CURT)
Edmonton, Alberta, Canada

E-mail: curt@canada-ukraine.org

Web site: www.canada-ukraine.org

May 2007

.....

Авторське право © 2007 належить „Канадсько-українській мережі досліджень (КУМД)”. Всі права захищені. Жодна частина цього документу не може бути відтворена, збережена в пошуковій системі або передана в будь-якій формі чи будь-якими засобами, електронно, механічно, в тому числі й фотокопіюванням, через запис чи будь-якою системою збереження інформації без письмового дозволу отриманого від „Канадсько-української мережі досліджень (КУМД)”. Дозвіл на переклад матеріалів та їхню онлайн публікацію українською мовою було отримано „Канадсько-українською мережею досліджень (КУМД)” від видавця.

За подальшою інформацією звертатись до:

„Канадсько-української мережі досліджень (КУМД)”
Едмонтон, Альберта, Канада

E-mail: curt@canada-ukraine.org

Сайт: www.canada-ukraine.org

Травень 2007



EXCEPTIONALITY
EDUCATION
CANADA

Judy Lupart & Christina Rinaldi, Co-Editors
Department of Educational Psychology
6-102 Education North
University of Alberta
Edmonton, AB T6G 2G5
Telephone: (780) 492-2198 / 7471
Fax: (780) 492-1318
E-mail: judy.lupart@ualberta.ca
christina.rinaldi@ualberta.ca
<http://www.uofaweb.ualberta.ca/eec/>

**Author Consent to Translate and Publish an Article Originally
Published in Exceptionality Education Canada**

Author(s) of the Original Article: *Stanovich, Paula & Jordan, Anne*

Title of the Requested Article: *Inclusion as Professional Development*

Volume Number 14
Issue Number 2-3

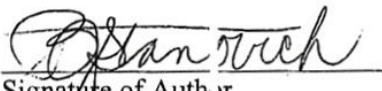
The translated version of this article will be published in the following source (e.g., journal, website):

www.canada-ukraine.org

Please Read and Sign the Following:

The aforementioned article has been requested to be translated. As the original corresponding author of this article, we ask that you provide consent for the translation and publication of the article. Please complete the following:

I Paula Stanovich, consent to the translation of the aforementioned article.


Signature of Author


Date

Підготовка вчителів до інклюзивних класів

Ті з нас, хто працює в інклюзивній освіті тривалий час, пам'ятають, що спеціальні та загальноосвітні школи були досить різними. І насправді, багато хто з нас знає особливості спеціальних шкіл і класів і пам'ятає, що поняття нормалізації та Загальноосвітньої Ініціативи (США) здавалися радикальними підходами в освіті дітей з ОПФР. Ми просунулися вперед у прийнятті моделі інклюзивної школи, але й нині ми досліджуємо та вивчаємо інклюзію як наш спосіб дії. Хоча ми й вважаємо, що інклюзія у масових школах це феномен, насправді, вона розпочалася на початку – у середині 80-х рр. ХХ ст. Нині інклюзія – модель, якій надають перевагу багато навчальних закладів. Хатченсон (2002) зазначає, що „В останні роки ми прийняли політику, яка примушує впроваджувати у життя [навчання учнів з ОПФР] зобов'язання щодо спільного навчання в кожному загальноосвітньому навчальному закладі учнів з ОПФР з тими, хто не має порушень у фізичному та/або психічному розвитку у разі, якщо це можливо” (ст. XXI). Факти щодо збільшення кількості інклюзивних класів свідчать, що вони прийнятні для дітей з ОПФР (див., наприклад, Ainscow, 1999; Salend & Duhaney, 1999; Villa & Thousand, 2000). Таким чином, це означає, що інклюзію вже не можна вважати радикальною.

Багато років автори цієї статті (разом та окремо) проводять дослідження в галузі інклюзивної освіти, навчають та публікують статті. Наше дослідження, навчання і дії поширення дали нам змогу взаємодіяти зі значною кількістю кандидатів у вчителів та практикуючих вчителів у галузі спеціальної та загальної освіти. Ці вчителі та кандидати у вчителів брали участь у різних формах підвищення кваліфікації: аспірантура, диплом спеціаліста, університетські курси, короткотривалі курси, що забезпечують вчителів додатковими кваліфікаціями для практикуючих педагогів, презентації на конференціях, програмні виступи та розвиваючі професійні семінари. Крім того, упродовж нашого

експерименту (наприклад, Jordan, Lindsay, & Stanovich, 1997; Jordan & Stanovich, 2001; Stanovich & Jordan, 1998) ми мали нагоду спостерігати чимало вчителів, які тривалий час працювали у класах, в які залучені учні з ОПФР. Уся здійснена робота завершилася тривалим аналізом, обговореннями та роздумами, внаслідок яких виснувалися чотири передумови, що лягли в основу структури цієї статті. Зокрема:

1) інклюзія школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні класи є і має бути запроваджена повсюдно;

2) класні керівники – ключ до успішної інклюзії учнів з ОПФР в загальноосвітнє середовище, оскільки вони відповідають за створення умов для навчання та подолання бар'єрів у залученні у своїх класах;

3) успішне навчання в інклюзивних класах спирається на основоположні принципи ефективного навчання, які побудовані з урахуванням навчальної адаптації та роблять доступнішою освіту для всіх учнів;

4) основна перевага інклюзії учнів з ОПФР у загальноосвітніх класах, коли вони беруть участь у спільній діяльності, є тим, що це слугує в якості ефективного засобу професійного зростання. Відповідно, кожен має користь.

Ці чотири спрямовуючі тези формують основоположні передбачення для цієї статті і забезпечать структуру для більшої частини викладеної нижче статті.

Передумова 1:

Інклюзія укорінюється.

Незалежно від того, чи проводили ми дослідження, чи брали безпосередню участь у процесі навчання, наші колеги вчителі були вдячні нам.. Однак, з роками ми помітили, що залежно від переважання політичних, економічних чи соціальних факторів підтримка інклюзії, яку демонстрували ці вчителі, зазнавала значних змін. Іноді спостерігалася підтримка практики інклюзії учнів з ОПФР в загальноосвітнє середовище, а іноді –

супротив такій практиці. Прикладом негативної реакції, щотрапляється, може стати ілюстрація скарги, яку ми зазвичай чуємо від учителів на наших професійних семінарах розвитку:

„Інклюзія – одне з тимчасових явищ в нашій освіті, яке приходить і зникає, залежно від примхи нашого керівництва або політиків. Я лише можу сказати Вам, як це відбуватиметься. Ми матимемо семінари з інклюзії цього року, в наступному і рік по тому, ми будемо захоплені цією ідеєю і відкидати інші (не будемо приймати інших нових ідей). Ми можемо пропустити нову практику та ідею, способи наших дій. Скажіть мені ось що: Чому я маю витратити мій час та зусилля під час вивчення того, як інклюзувати учнів з порушеннями в мій клас, коли я знаю, що це – лише „віяння” цього року”.

Насправді ці скарги існують, оскільки, чесно кажучи, освітянська галузь особливо вразлива до таких віянь. Фактично, всі ми, хто працював вчителем, захоплювалися „гарячими темами” в освіті лише для того, аби наступного року щось змінити на сучасніше. Якщо Ви звернетесь до вчителів із проханням назвати усі теми, які їм траплялися у професійному житті, результати нагадуватимуть чернетку переліку „гарячих тем” в освіті.

Однак, питання щодо розгляду інклюзії як модної тенденції є спірним, оскільки, якщо ми звернемося до історії, то пересвідчимося, що термін „інклюзія” не відповідає визначенню модної тенденції. Фактично, існує чимало ознак, які засвідчують зміну у способі, яким ми надаємо освітні послуги учням з ОПФР. Рух інклюзивних шкіл – це продовження тенденції, яка поширюється упродовж історичного розвитку спеціальної освіти. Крім того, підтвердженням, що інклюзія – не віяння, є той факт, що інклюзія – не

унікальне явище, притаманне лише Північній Америці, вона є, фактично, міжнародним явищем.

Інклюзія у контексті історії спеціальної освіти.

Інклюзія має розглядатися як тенденція, що продовжується, яка існує в нашій історії спеціальної освіти і суспільного піклування про людей з ОПФР: від обмежених до менш обмежених установок; від сегрегації до інтеграції; від втрати громадянських прав до надання виборчих прав; зміни наших ролей, не лише як громадян і вчителів, а також і як сусідів, друзів.

Цю першу передумову (що інклюзія є частиною існуючої прогресивної соціальної тенденції) ми можемо розглянути з ретроспективної точки зору на нашу власну освіту. Один з авторів (Автор А) отримав спеціальність зі спеціальної освіти на початку 1970-х років, коли послуги для інвалідів (особливо з інтелектуальними порушеннями) радикально змінювалися. В Державному університеті штату Огайо спеціальні курси, де здобував освіту Автор А, включали й історію спеціальної освіти (див. Rosen, 1976; Rosen, 1976; Scheerenberger, 1983), дослідження соціополітичної розробки концепції нездатності (див. Blatt, 1977; Bogdan, 1994; Maloney, 1979), права недієздатних (див. Shapiro, 1993). Крім того, кілька пов'язаних з цим компонентів залучили Автора А до руху, націленого на звільнення з пенітенціарних закладів осіб з інтелектуальними порушеннями. Можна було стверджувати, що рух за звільнення цих людей був ще більш радикальним, аніж рух із запровадження інклюзії нині. Оскільки освіта та навчання Автора А базувалися на історії спеціальної освіти, вона не розглядала рух за звільнення осіб з інтелектуальними порушеннями з тюрем як модну тенденцію, водночас, розглядаючи його (рух) як частину історичного руху у суспільному піклуванні про осіб з інтелектуальними порушеннями.

Як іншу ілюстрацію прогресивної, але постійної, соціальної тенденції, ми пропонуємо приклад історичного руху за громадянські права у Сполучених Штатах. Цей

рух сприяв проголошенню дискримінації за расовою приналежністю поза законом.

Інтеграцію расових та етнічних меншин у нашому житті ми відчували постійно, але ніколи не розглядали цей процес як данину моді. Звичайно, нині ми не очікуємо, виходячи з дому, побачити окремі туалети та фонтани, призначені для людей різних рас та етносів, як це було колись у США (згідно із законами Джима Кроу). Ті дні, на щастя, давно минули. Так само є підстави очікувати, що дні окремого (роздільного) навчання учнів з ОПФР також минули. Як і расова інтеграція, інклюзія – не лише віяння (тенденція). Швидше, це непохитний і прогресивний рух вперед.

Інклюзія в контексті міжнародного руху.

Загальновідомо, що інклюзія – не лише віяння, оскільки бачимо, що інклюзія стає міжнародним рухом, який не обмежується Північною Америкою. Оглядаючи літературу з інклюзивної освіти ми були вражені фактами існування робіт, що здійснюються в Сполучених Штатах, Канаді, Великобританії, Скандинавських країнах, Нідерландах, Австралії та Новій Зеландії. Всі ці країни були свідками змін освітньої політики у напрямку до більш інклюзивних моделей освіти учнів зі спеціальними потребами. Ці зміни відображаються в кількох різноманітних галузях: видання результатів досліджень, положень статей, документів, спробах реструктурувати школи, в ініціативах навчання вчителів (Andrews & Lupart, 2000; Ballard, 1999; Barton, 2001; Booth & Ainscow, 1998; Clark, Dyson, & Millward, 1995; Christensen & Rizvi, 1996; Hutchinson, 2002; Rouse & McLaughlin, 2000; Wade, 2000).

Крім того, наш літературний пошук з теми інклюзивного навчання привів нас до досвіду неангломовних країн. Ми пересвідчилися, як і Флоріан (1998), що „концепція інклюзивної освіти перебуває на високому рівні в усьому світі на основі об’єднання її (інклюзії) досвіду в документах багатьох міжнародних організацій” (с. 13). Одним з найбільш суттєвих і ґрунтовних документів є Саламанкська Декларація та Програма дій

щодо осіб дітей з особливими потребами (ЮНЕСКО, 1994). Саламанкська Декларація стала результатом зустрічі понад 300 учасників – представників 92 урядів та 25 міжнародних організацій, які спонсорували уряд Іспанії та ЮНЕСКО у 1994 р. Положення було ухвалено і, таким чином, може вважатися виявом міжнародного згоди на користь інклюзивної освіти. Серед іншого у положенні йдеться про те, що:

загальноосвітні школи з інклюзивною орієнтацією – найефективніші засоби побудови інклюзивного суспільства і гарантування освіти для всіх; вони забезпечують ефективну освіту для більшості дітей та покращують результативність, і насамкінець – рентабельність усієї освітньої системи.

Саламанкська декларація закликає також усі уряди:

- визнати як закон або політику принцип інклюзивної освіти, прийнявши усіх дітей до загальноосвітніх шкіл, якщо це можливо;
- запроваджувати показові проекти та заохочувати обміни з країнами, які мають досвід інклюзивного навчання;
- докладати більше зусиль для впровадження ранньої діагностики та стратегій інтервенції, так само як і професійно-технічної інклюзивної освіти;
- гарантувати, що в контексті системної зміни у програмах освіти вчителів (дошкільної та шкільної ланки) слід звертатися до потреб спеціальної освіти в інклюзивних школах (с. VIII-IX).

Ми погоджуємося з Флоріан (1998), коли вона говорить (аосилаючись на Саламанкську декларацію): „Хоча під ними (інклюзивними школами) в різних місцях їхнього розташування розуміють різні речі (поняття), існує універсальність в філософії прав людини на інклюзію. Згідно з цим, концепція інклюзії призначена для того, щоб бути збереженою й надалі, а не демонструє модну тенденцію” (с. 13).

Передумова 2:Класний керівник – ключ до успішної інклюзії.

З'ясувавши, що інклюзія учнів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні класи широко відома і прийнятна в освітній практиці, і навряд чи зникне, можемо звернути увагу на другу передумову. Для більшості, якщо не для всіх читачів журналу Exceptionality Education Canada (Особлива освіта Канади), ідея про те, що вчитель загальноосвітнього класу – ключ до успішної інклюзії учнів з особливостями психофізичного розвитку настільки природна, що не потребує доказів. Врешті-решт, без бажання діяти, без піклування та ефективної практики класних керівників, інклюзія приречена на невдачу. Зрозуміло, що класні керівники несуть відповідальність за освіту учнів в їхніх класах, незалежно від особливостей школярів. Не маючи віри в це, ми будемо заперечувати, що вчителі відіграють важливу роль в освіті дітей і молоді з особливостями психофізичного розвитку. Так, може здаватися, що все, що ми робимо, коли цитуємо передумову 2, підтверджує, наскільки важливе місце посідає класний керівник в успішному навчанні. І насправді, в цьому є певна тавтологія:

- 1) інклюзія означає, що учнів з особливостями психофізичного розвитку навчають у загальноосвітніх класах разом зі звичайними школярами;
- 2) класні керівники відповідальні за інструктаж учнів у класах (і, таким чином, за успіх або поразку цих учнів); тому
- 3) класні керівники відповідальні за успіх або поразку інклюзії.

У минулому розподіл обов'язків чітко простежувався. В період функціонування окремих спеціальних класів класний керівник у загальній освіті ніс відповідальність за „типових” дітей, а спеціальний вчитель був відповідальним за „особливих” учнів. Ці

особливі діти оцінювалися і діагностувалися шкільним психологом, розподілялися на групи за категорією порушення і розміщувалися у спеціальних класах (іншими словами, учні з порушеннями у розвитку підходили один одному, виділялися та розподілялися згідно з порушенням). Цей опис здається узагальненням, але це дійсно вірний опис для багатьох з нас (вчителів спеціальної освіти певного віку), хто був відповідальним за тих учнів, які розподілялися на групи. Така модель розподілу дітей на типові та атипові групи для здобуття освіти, здавалося, закликала вчителів отримувати різні типи освіти. Оскільки діти були розділені, так само розподілялися й вчителі. Відповідно до того, що учні мали ті чи інші особливості психофізичного розвитку, вчителі отримували різну освіту. Ми навчалися або як вчителі загальноосвітніх шкіл, або як педагоги спеціальної освіти. Стаючи вчителем спеціальної освіти, зазвичай, кожен отримував диплом у певній її галузі. Авторка статті отримала свій диплом вчителя через Департамент спеціальної освіти (який був частиною загального Коледжу освіти) і мала право навчати дітей з інтелектуальними порушеннями, але взагалі не могла викладати у загальноосвітніх класах.

Також існувало багато різних шляхів розподілу „атипових” учнів. Упродовж того часу, що авторка викладала у штаті Мічиган, наприклад, було можливо отримати сертифікат вчителя окремих категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку (наприклад, дітей з аутизмом, з порушеннями розумового розвитку, емоційного розвитку, з труднощами у навчанні, з порушеннями слуху та зору, фізичними розладами та іншими проблемами здоров'я, первинними порушеннями та порушеннями мовлення (Michigan State Board of Education, 1986), підтверджуючи думку, що дітей з особливостями психофізичного розвитку не можна було успішно навчати у загальноосвітніх класах. З таким високим ступенем спеціалізації (якою опікувалася держава), не дивно, що вчителі загальноосвітніх закладів вірили тоді (а деякі й нині), що учні зі спеціальними потребами мають отримувати освіти десь далеко від загальноосвітніх класів, а педагоги повинні бути

спеціально для цього підготовленими. Окреме навчання вчителів призвело до того, що навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку потребувало експертизи, яку не підтримували вчителі загальноосвітніх класів. Тому не дивно, що у педагогів склалася думка: вчителі загальноосвітніх шкіл відповідальні за викладання типовим школярам, в той час як спеціальні педагоги відповідальні за викладання учням з особливими потребами.

На жаль, у багатьох школах і шкільних управліннях ми досі спостерігаємо розподіл між вчителями. Навіть у школах, де існує консультаційна модель (тобто учні з особливими потребами перебувають у загальноосвітніх класах, де є і вчитель, і консультант учителя (асистент вчителя), який забезпечує підтримку педагога), ми бачимо розподіл. Класні керівники загальноосвітніх шкіл досі вважають, що не мають спеціальних навичок для навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Наприклад, спостерігаються випадки, коли діти з особливими потребами „розміщені” в загальноосвітньому класі, але виявляється, що вчитель не несе ніякої відповідальності за них. Консультант вчителя (асистент вчителя) бере на себе відповідальність за написання Індивідуальних програмних планів (ІПП) без допомоги звичайного вчителя, і класний керівник може не запросити консультанта вчителя (асистента вчителя) на батьківські збори. Ми відвідали один „інклюзивний” клас, в якому діти з особливостями психофізичного розвитку сиділи спинами до решти класу, перед ними стояв асистент, завдання демонструвалися так, що їхні однокласники могли бачити, а для перших – воно було за спиною.

На захист інклюзії учнів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні класи ми можемо попросити вчителів загальноосвітніх шкіл приділяти більше уваги цим школярам. Інакше кажучи, ми б хотіли, аби вони (вчителі) поширили „зону своєї відповідальності” і на дітей з особливими потребами. І, як захисники інклюзії, ми

ставимося до цього серйозно. Ми вбачаємо нашу відповідальність у тому, аби зробити щось дуже важливе: допомогти вчителям загальноосвітніх закладів розширити зону їхньої відповідальності, не збільшуючи їхній тягар. На нашу думку, для класних керівників є можливим прийняти головну навчальну відповідальність за всіх їхніх учнів, не працюючи тяжче. Ми можемо досягти цього, працюючи розумніше. І розумніша робота – ключ до зразкової практики.

Ми свідомі того, що учні з особливостями психофізичного розвитку можна розглядати з двох різних позицій: або нездатність визначає потреби учня і, відповідно, послуги, які мають йому надаватися, або учні з особливостями психофізичного розвитку мають потреби і відмінності так само, як і всі учні, і відповідальність вчителів полягає в тому, аби забезпечити навчальні потреби усіх учнів. Це і є основною метою інклюзивної класної практики. Бар'єри у досягненні цієї мети частково створені суспільством, яке чіпляється за міфічне поняття (розуміння) того, що є нормальним. Можливо, жоден індивідуум, учень чи дорослий, не є повсякчас „нормальним”, або принаймні не є нормальним дуже довго (людина, яка старіє, примушує нас відхилитися від ідеалу). Людські характеристики не поділяються на чіткі категорії: розумний і не розумний, білий і не білий, рідний і не рідний, і, звичайно, з порушеннями і без порушень. Замість цього, людські риси різняться за ступенями: від не очевидного до надзвичайного, від тимчасового до довготривалого. Так, у класі можна побачити широкий спектр індивідуальних відмінностей учнів, що є наслідком багатьох факторів і часто результатом взаємодії генетичної схильності, життєвого досвіду та впливу оточуючого середовища.

Всі учні мають щось спільне: усі можуть бути успішними на своєму шляху до більшої незалежності, більшої віри і зростаючих навичок (якостей) в пізнанні, спілкуванні та допомозі суспільству. Досі ми слідуємо за зразком забезпечення ресурсами учнів на основі соціально визначених відмінностей. Врешті-решт, у Північній Америці ми зробили

умовою спеціальної освіти те, щоб учні мали доступ до необхідних ресурсів. Проведемо паралель. Так само, як малюнок, коли проведена лінія з мимовільної перетворюється на довільну, суспільство (у даному випадку маються на увазі уряди та шкільні системи) підняло ставки, шляхом підвищення кваліфікації та визначення критеріїв. Неминуче, що ті учні, які пропускають скорочення, залишені з потребами у навчанні, які не є достатньо сильними. За тих, хто дійсно перетинає лінію, мають платити. Ми надаємо їм відповідальність за те, щоб отримати право на навчання. Їх ідентифікували за категоріями порушень, а не за тим, ким вони є насправді. Як твердять Сарасон і Доріс (1979), ми дозволили собі сфокусуватися на дефіцитах, ніби вони були „цим”, і коли „це” стає центром інтересу ..., все інше залишається на задньому плані (с. 26). На противагу, ми стверджували б, що ми відповідальні за знаходження способів забезпечення доступу до навчання для всіх учнів. Іншими словами, людина має стати центральною, і „це” повинно відійти на задній план, таким чином повністю змінюючи форму і основу.

Авторські роздуми про політику розуміння методів освіти і розуміння нездатності ілюструють головну сутність того, над чим ми працюємо (що саме вчителі мають розглядати як головне і як другорядне). Про це йшлося в епілозі до книги К.Стеновича (2000):

Іноді, коли я працюю у галузі спеціальної освіти, то бачу це протиріччя як просто іншу проблему можливостей. Якщо біля будівлі встановлено під’їзні нахилені доріжки замість сходів, це не завадить мені (тимчасово здоровій людині) увійти до будівлі. Але, водночас, це дає змогу потрапити до приміщення й іншим людям, тим, наприклад, хто використовує допоміжні засоби пересування (зокрема, інвалідні візки). Перекладач жестової мови на масових заходах не заважає мені слухати доповідача, але, водночас, дає змогу нашим глухим громадянам брати участь у демократичному процесі.

Навчання розшифровування і фонематичного розуміння не заважає нормальним дітям, які навчилися читати без проблем, але з іншого боку, дає змогу дітям, котрі потребують явної допомоги, також навчитися читати. Це допомагає їм увійти до світу грамотності. Якщо Ви думаєте про це, то відкриваючи світ таким шляхом, ми відкриваємо світ і для інших. У першому прикладі, ті з нас, хто може везти малюка в дитячому візку або котити інвалідний візок, можуть використовувати похилі входи, які були встановлені для користувачів інвалідних крісел. У другому прикладі – оскільки я слухаю доповідача на масових заходах, то, можливо, можу мати користь з використання жестової мови й інших невербальних засобів, щоб збагатити своє розуміння намірів доповідача. Звичайно, існує таке ж збагачення для тих, хто може читати, чути гарні пісні, гру слів, гру зі словами, які ми використовуємо для того, щоб навчити фонематичного сприймання? (P. Stanovich, November 6, 1997).

Нолет та МакЛауглін (2000) використовують різноманітну аналогію для того, щоб проілюструвати цей принцип „універсального доступу”. Вони пишуть, що багато людей використовували кухонні інструменти Goodgrips©, розроблені співробітниками міжнародної організації ОХО для осіб, яким складно утримувати звичайні інструменти, щоб відкрити консерви, пляшки та ін. Ця чудова лінія мала екстраординарний успіх, оскільки люди, які не мають подібних обмежень, артриту або інших фізичних порушень функцій рук, купували вироби за їх гарний дизайн і легкість у використанні. Для більшості людей вони „більш доступні”, ніж звичайні кухонні інструменти. Вчителі у класах – проектувальники; чим універсальніші і доступніші їхні проекти для навчання, тим більшою буде кількість учнів, на яких вони впливатимуть.

Інклюзія учнів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітнє середовище – це лише один з багатьох чинників для розмаїття загальноосвітніх шкіл, що є тепер швидше правилом, ніж виключенням (Natriello, 1990; Berliner, 1995). Багато які з причин цієї різноманітності є наслідком економічних, судових та соціокультурних тенденцій швидких змін у суспільстві. Наприклад, через соціокультурні негаразди, які відбуваються внаслідок зростання нерівності доходів кількість дітей зони ризику в наших школах також збільшується (Berliner, 1995). Крім того, іміграція збільшує кількість учнів, для яких англійська є другою мовою і кого вчителі мають об'єднати в окремі класи (Natriello, 1990; Berliner, 1995; Lara, 1994). І найголовніша думка цього тексту – надання послуг учням з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх класах зустрічається частіше, ніж це було в минулому (Fuchs, 1992; Gable, 1993; Roberts, 1995; Schumm, 1991; U.S. Department of Education, 1998).

Всі ці фактори доводять: класні керівники є відповідальними за навчання все більш і більш різноманітніших груп учнів. Реальність того, що класи стали вміщувати різні категорії учнів, привело до того, що вчителі відчувають більший тиск, аби відповідати визначеним стандартам і водночас застосовувати індивідуальний підхід до кожного учня. Індивідуальний підхід до потреб учнів часто передбачає кілька ролей: учитель, соціальний працівник, медсестра, заступник батьків. Недивно, що окремі вчителі ставляться до інклюзії учнів з особливостями психофізичного розвитку в їхніх класах як до додаткового тягара в їх тяжкому житті. Це має іноді видаватися їм просто „нестерпним тягарем”. Ситуація часто ускладнювалася внаслідок скорочення вчителів, що призводило до великих розмірів класів і обмеженого використання середнього технічного персоналу.

Ми усвідомлюємо тиск, який здійснюється на вчителів, аби вони відповідали вимогам, які висуваються у зв'язку зі збільшенням потреб їхніх учнів. Фактично, ми чітко бачимо це кожен раз, коли приходимо у клас незалежно від того, чи це дослідження, чи

просто відвідування одного з наших класів. Дійсно, хоча тиск не може бути „класним” у нинішні постсучасні часи, щоб використовувати мову тиску, ми бачимо, що багато вчителів відповідають на його збільшення в героїчний спосіб. Ми усвідомлюємо, наскільки важко може бути для вчителів ефективно забезпечувати освітні, емоційні та соціальні потреби усіх їхніх учнів. Ми усвідомлюємо, що прохаючи вчителів загальноосвітніх закладів включати учнів з особливостями психофізичного розвитку до їхніх класів, ми просимо, щоб вони були готові до надання допомоги, а це може призвести до збільшення робочого навантаження. Вчителям може здаватися, що ми покладаємо на них ще більше відповідальності. Яким же чином врегулювати наш обов’язок до інклюзії з супутнім бажанням не перевантажувати вчителів, з якими працюємо (переконані, багато з яких вже виконують героїчну роботу за екстраординарного тиску)?

Відповідь наступна: не варто перестаратися з обов’язками в інклюзії, не потрібно зміщувати головну відповідальність за інклюзію учнів з класного керівника, але слід дещо змістити кут нашого розуміння того, що це означає нести таку важливу відповідальність. Прийняття відповідальності за інклюзію учнів з особливостями психофізичного розвитку не означає працювати сам на сам чи відмовитися від будь-якої допомоги. Це не означає грати роль янгола чи героя. Прийняття відповідальності за інклюзію учнів з особливостями психофізичного розвитку насправді означає: бути членом команди, бути частиною сучасної шкільної культури, співпрацювати з колегами, виступаючи партнером батьків, знати коли і хто просить про допомогу, знати, навіщо іти і як отримати ресурси, а також знати, як ставити запитання, які допоможуть вам бути ефективним вчителем для усіх ваших учнів (Friend & Cook, 2003; Jordan, 1994; Stanovich, 1996). Це нове й розширене розуміння того, що означає бути відповідальним учителем у сучасних різноманітних класах, забезпечує призму, крізь яку ми розглядаємо наші інклюзивні класи.

Передумова 3:

Успішна інклюзія лежить в основі фундаментальних принципів ефективної практики навчання.

Принципи ефективної практики навчання

Завдяки нашим дослідницьким заходам ми мали змогу спостерігати та взаємодіяти з багатьма вчителями, які включають учнів з особливостями психофізичного розвитку в свої класи. Всі знання, зібрані разом, виснували нам детальну картину життя в інклюзивних класах. Наші великомасштабні дослідження (на основі яких ми створили модель розуміння стосунків у школі, класі, серед вчителів та на основі учнівських факторів, які впливають на успіх інклюзії, див. Stanovich & Jordan, 1998) завжди включали інтерв'ю та спостереження поряд з іншими параметрами анкетного опитування. Внаслідок менш масштабних досліджень, ми збагатили якіснішими даними (Jordan et al., 1997) наше розуміння того, як успішно включати учнів з особливостями психофізичного розвитку, зосереджуючись на меншій виборці вчителів. Для однієї з наших науково-дослідних робіт ми ідентифікували групу вчителів (зразкових вчителів) і багато дізналися від них про ефективну інклюзію учнів з особливостями психофізичного розвитку (Stanovich & Jordan, 1999). Ці зразкові вчителі мають риси, характеристики, навички, віру та знання, які є унікальними у кожного з них, водночас вони також мають багато спільного. Цим вчителям притаманна загальна характеристика, яка стосується теми цієї статті, оскільки вестиме до Передумови 3: ефективні вчителі, яких ми спостерігали, допитливі практики, котрі працюють в тій сфері, що називається наукою освіти.

Науковий практик

Наші найефективніші вчителі загальноосвітніх шкіл, ті, які були визначені внаслідок аналізу як зразкові для інклюзії учнів з особливостями психофізичного розвитку, поділяють переконання, яке також є фундаментальним для нашої програми дослідження. Вчителі поділяють наше переконання, що „навчання є мистецтвом, що ґрунтується на

науковій основі” (Berliner, 1994; Shavelson & Towne, 2002; Stanovich & Stanovich, 2003).

Наші зразкові вчителі практикують науковий підхід у своїх класах поряд з педагогічною майстерністю.

Можливо, метафора допоможе пояснити цінність, яка вбачається основою ефективності практики інклюзії у класах. Архітектура – професійна практика, яка, подібно до освіти – мистецтво, що ґрунтується на науковій основі. Архітектори прагнуть проектувати естетичні будівлі та навколишнє середовище. Цей підхід до проектування – явно творчий. Однак, при проектуванні будівель архітектори мають застосувати багато основоположних принципів фізики. Якщо вони не роблять цього, їхні будівлі (наскільки б гарними не були) не стоятимуть. Освіта подібна до архітектури у цьому випадку. Освіта – це творчість. Вчителі готують уроки, які стимулюють їхніх учнів, пробуджують інтерес до навчання, і іноді є красивими для споглядання. Якщо, однак, уроки не ґрунтуються на науковій педагогіці, то вони, подібно до погано збудованих будівель, зазнаватимуть невдачі. У цьому випадку, однак, такі будівлі не падають. Замість цього діти не вчаться.

Є, принаймні, два шляхи, якими вчителі можуть практикувати наукову педагогіку. До першого ми відносимо так звану „Велику Н-Науку” освітньої практики. Велика Н-Наука освіти – практика, насичена архівним знанням на основі досліджень, знайдених в освітянських журналах. Асистенти вчителя першими підпадають під велику Н-Науку освіти під час університетських курсів підготовки вчителів, через інструкцію, отриману від викладачів або під час читання курсів (тобто тексти книг, статті журналів). Практикуючі вчителі продовжують брати участь у великій Н-Науці, передплативши та читаючи фахові журнали, зареєструвавшись у програмах спеціалізації, та стаючи довічними учнями. Вони знають відмінності між наукою та псевдонаукою (Stanovich & Stanovich, 2003).

Другий тип освітньої науки, який використовують зразкові вчителі, ми називаємо „маленькою н-наукою” освіти. Це вид науки, представленої рефлексивними практиками, вчителями, які досліджують власну практику, вивчають власні класи, аби дізнатися, яка діяльність найкраще підходить для них та їхніх учнів. Практика маленької н-науки може бути проілюстрована кількома прикладами:

- бути залученим до тренування однолітків;
- вести щоденник побаченого;
- підтримувати на належному рівні професійний розвиток;
- здійснювати он-лайн контроль навчальних дій/діалогу;
- оцінювати та виконувати оцінювальні дії.

Можливо, кращий приклад наукової практики, – останній у списку. Найчастіше обидва види, з наукової точки зору, обґрунтованої практики можуть сприйматися вчителями, яких ми називали „натурали” в оцінювальних діях та оцінюванні: ті вчителі, які постійно і (майже непомітно) спостерігають і оцінюють навчання та вивчення їхніх учнів. Ці вчителі слідує за неофіційною версією наукового методу в їхній навчальній діяльності. Вони спостерігають за учнями, розвивають гіпотези про вивчення труднощів, будують план для покращення навчання школярів, оцінюють результати та формують подальші інструкції на основі зібраних даних.

Оскільки ці вчителі загальноосвітніх шкіл (які є зразковими в інклюзії учнів з особливостями психофізичного розвитку у своїх класах) є науковими практиками, їм притаманна інша характеристика: вони розуміють важливість основоположних принципів ефективного навчання. Вони знають, що для того, аби бути ефективним вчителем інклюзованих учнів, вони мають піклуватися про ефективність навчання в цілому (Stanovich & Jordan, 1999, 2001, 2002). Відтак, ці вчителі поділяють думку про те, що багато ознак (вищевикладених) є основоположними для хорошого навчання.

Ефективна практика навчання як основа успіху в інклюзивних класах

Вчителі загальноосвітніх шкіл, які є зразковими в інклюзії учнів з особливостями психофізичного розвитку у своїх класах, знають, що вони повинні бути ефективними провідниками інструкцій, оскільки мають розширену зону відповідальності. Однак, вони вважають, що для того, аби надати певну інструкцію окремим учням, вони мають звільнити навчальний час для такої вказівки, не жертвуючи при цьому якістю інформації для інших учнів. Отже, ці вчителі стають майстрами в керуванні навчальним часом так, що можуть розподіляти його на викладання і вивчення у своїх класах. Зразкові вчителі інклюзивної освіти також ефективні користувачі гнучких групових стратегій. Поєднуючи ці групові стратегії з великою кількістю навчального часу, яку вони створили, педагоги таким чином нині мають більше часу, щоб адаптувати матеріал для учнів з особливостями психофізичного розвитку.

Вчителі, які є ефективними в інклюзії учнів з особливостями психофізичного розвитку у своїх класах, – ефективні планувальники інструкції. Вони мають глибокі знання, як саме викладати (Shulman, 1987), і використовують ці знання для створення нових інструкцій, з якими вони можуть задовольнити різноманітні потреби своїх учнів.

Передумова 4:

Інклюзія як професійний розвиток.

У 1992 р. ми розпочали програму досліджень, спрямовану на вивчення вчителів, класів і шкільних характеристик, які є критичними для ефективної інклюзії учнів в загальноосвітні класи. Ця програма досліджень, відома як ПЕО (Підтримуючий Ефективну Освіту) Проект, діє двадцятий рік і включає у більшому і меншому масштабі кількісні та якісні дослідження (Jordan, Lindsay, & Stanovich, 1997; Jordan & Stanovich, 2001; Stanovich & Jordan, 1998, 2001, 2002; Stanovich, Jordan, & Perot, 1998). Окремі кількісні дослідження підпорядковувалися послідовній моделі (див. табл. 1), яку ми

розвинули, аби передбачити успішну інклюзію учнів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні класи. Ми також пристосували цю модель та використовуємо її як структуру у нашому навчанні і наших діях. Ми задіяли широке коло різноманітних професіоналів-освітян, на курсах, які ми викладаємо, а також на симпозіумах, які ми проводимо: підготовка кандидатів у вчителів; аспірантура, магістратура та докторантура; досвідчені класні керівники загальноосвітнього та спеціального навчання; ресурсні вчителі; консультанти вчителів; допоміжні професіонали; середній технічний персонал; адміністратори.

Структура була позитивно сприйнята усіма, з ким ми працювали. Сутність цієї структури важлива, оскільки логіка моделі привела нас до того, що є передумовою: головна користь інклюзії учнів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні класи, коли вона практикується у спільній структурі, в тому, що це слугує дуже ефективним засобом професійного розвитку.

Коротко, дані (кількісні та якісні) Проекту ПЕО, отримані під час дослідження, свідчать, що на ставлення вчителів до інклюзії учнів з особливостями психофізичного розвитку в їхніх класах може вплинути або їх успіх, або поразка її запровадження. Наступна цитата від вчителя загальноосвітньої школи, з групи опитуваних, яку ми вивчали, ілюструє таке твердження:

Якщо ви запитали б у мене 4 або 5 років тому, чи дійсно я підтримував інклюзію, я б відповів: „Ні”. Не було жодного способу, яким би ви переконали мене, що це добре – інклюзувати учнів з суттєвими порушення в загальноосвітні класи. Але 2 роки тому я пішов працювати у школу, де керівник дуже підтримував інклюзію, і ви не могли отримати місце в цій школі, якщо ви не хотіли брати участь в інклюзивній моделі. Так, в минулому році в моєму класі була учениця з серйозними порушеннями

[дівчинка мала церебральний параліч, не говорила]. І все, що я можу сказати тепер – я багато чого дізнався від неї... фактично, я думаю, що я дізнавався більше від неї, ніж вона отримала від мене [сміх]. І мій досвід був настільки успішним, що тепер я виступаю одним з найактивніших захисників інклюзії у моїй школі.

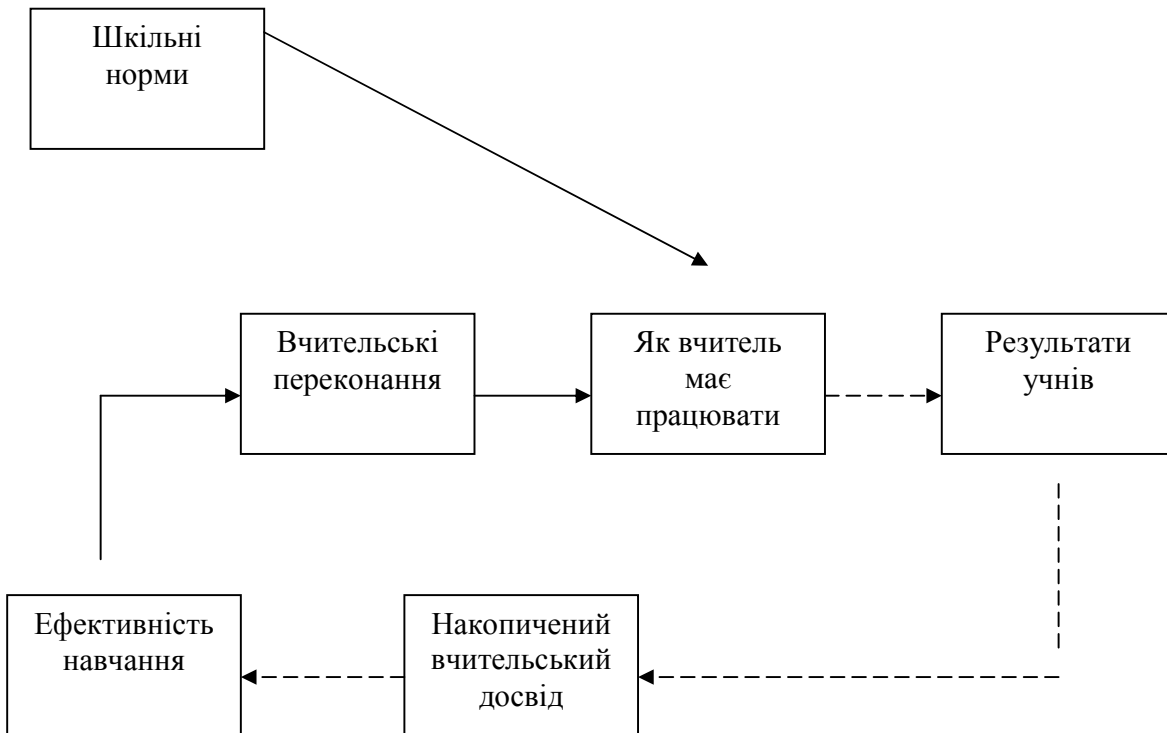
Це твердження одного вчителя підверджується ще міцнішими масштабними даними, які у нас є на його підтримку. Вчителі, які отримують ресурси і підтримку в їхніх класах (що є частиною сучасної моделі інклюзії учнів з особливостями психофізичного розвитку) і, як наслідок, мають успіх, підвищують власне сприйняття ефективності роботи з учнями, котрі мають порушення, і, відповідно, прагнуть й надалі діяти таким чином (див. табл. 2). На жаль, цикл може також стати негативним: вчителі, які не отримують відповідні ресурси і підтримку у своїх класах, коли їх просять інклюзувати учнів з особливостями психофізичного розвитку, і, як наслідок, не мають успіху, знижують своє сприйняття ефективності, і, відповідно, відчують більш негативні емоції з приводу інклюзії.

Ці зміни у ставленні вчителя і переконаннях щодо роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку, разом з ресурсами і підтримкою, отримані в спільній моделі, привели також до інших змін у розвитку великої галузі методик навчання і розширення зони відповідальності. Сутність: вчителі, які хочуть приймати учнів з особливостями психофізичного розвитку в свої загальноосвітні класи і кому доступні ресурси і підтримка, застосовують ці ресурси і підтримку у своїх класах, стають кращими вчителями. Звідси наше переконання в те, що інклюзія може служити важливим інструментом фахового розвитку.

Коли інклюзія учнів з особливостями психофізичного розвитку поєднана (і так має бути) із сучасною моделлю поставки, виникає ефект ударної хвилі серед вчителів у школі,

який триває упродовж років. Оскільки вчитель залучає учня зі специфічним видом порушення, працює зі спеціальним педагогом (та іншими фахівцями), аби успішно інклюзувати дитину, він отримує систему знань і навичок, серед яких: одні необхідні для роботи з певною дитиною, другі – загальні знання для роботи з дітьми з іншими порушеннями, а також багато таких знань і навичок, що застосовуються до всіх учнів. Надалі такий вчитель готовий невимушеніше працювати з дітьми з конкретними порушеннями (наприклад, сліпими) і школярами з іншими типами порушень так, щоб всі діти мали в майбутньому користь з професійного росту педагога. Члени команди підтримки (спеціальні педагоги та інші фахівці), відповідно, вчать працювати з окремим вчителем, стикаючись з потребами кожної окремої дитини з ОПФР; вони мають змогу також обговорити отримані знання та розширити їх у співпраці з іншими вчителями, які мають відношення до дітей з ОПФР. Вчителі також (особливо ті, хто працює в команді) поширюють позитивне ставлення до інклюзії серед колег, готовність урізноманітнювати їхні методики навчання і моделювати розширене коло їхньої відповідальності. Таким чином, це означає, що інклюзія учнів з особливостями психофізичного розвитку може стати рушієм професійного зростання.

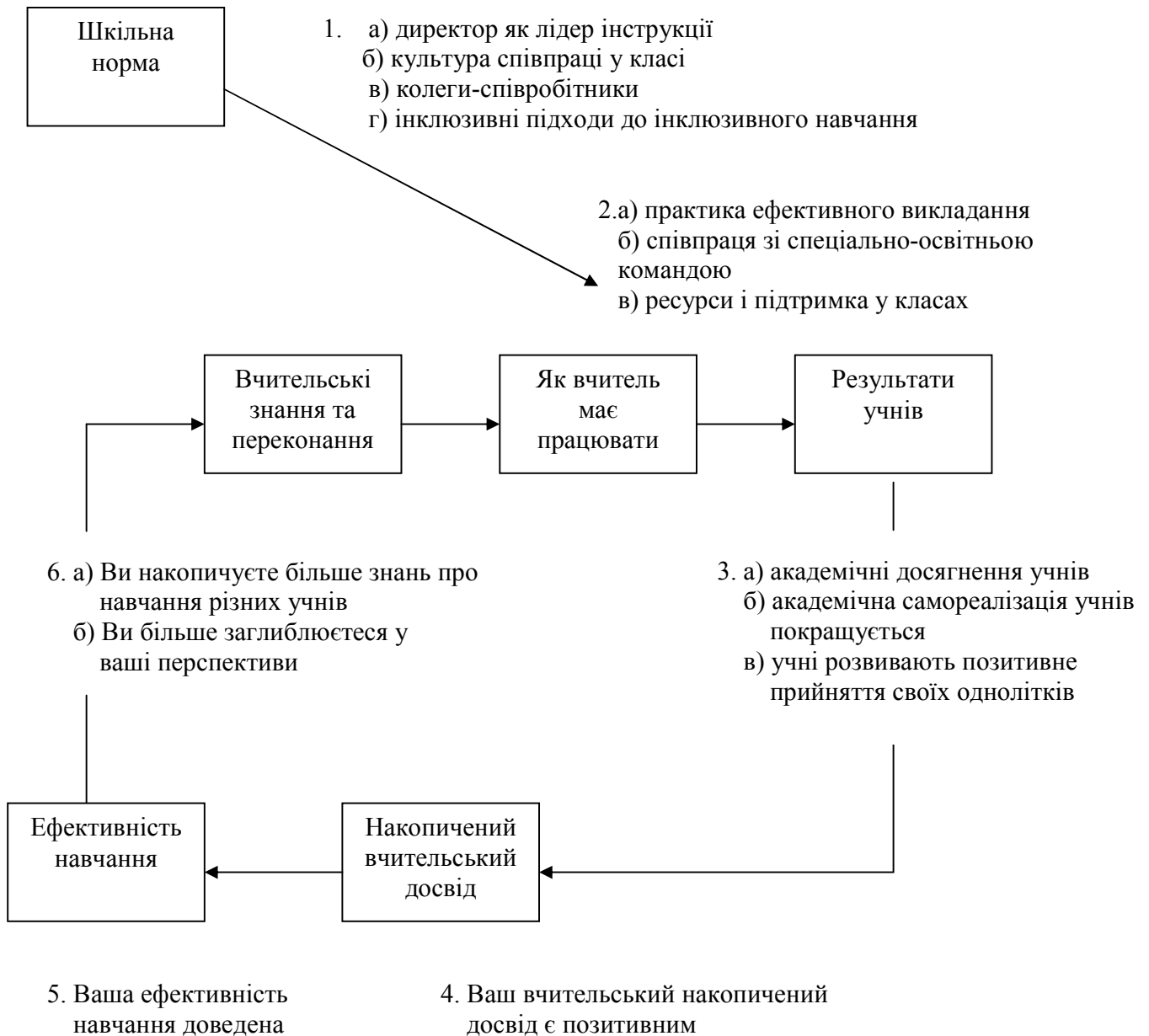
Таблиця 1. Структура для розуміння успішної інклюзії учнів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх класах.



—————> Взаємовідношення, які вважаються статистично дуже важливі

- - - - -> Гіпотетичні відношення, над якими зараз працюють

Таблиця 2. Інклюзія як професійний розвиток



Бібліографія

- Ainscow, M. (Ed.). (1999). Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press.
- Andrews, J., & Lupart, J. (Eds.), (2000). The inclusive classroom. Toronto: Nelson.
- Ballard, K. (Ed.). (1999). Inclusive education: International voices on disability and justice. London: Falmer Press.
- Barton, L. (Ed.). (2001). Disability, politics & the struggle for change. London: David Fulton Publishers.
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), Creating powerful thinking in teachers and students (pp. 161-186). Fort Worth, TX: Hartcourt Brace.
- Berliner, D. C., & Biddle, B. J. (1995). The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Blatt, B., Biklen, D., & Bogdan, R. (1977). An alternative textbook in special education. Denver, CO: Love Publishing Co.
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1994). The social meaning of mental retardation: Two life stories. New York: Teachers College Press.
- Booth, T. (2000). Inclusion in education: Participation of disabled learners. Executive summary: Thematic study for the EFA 2000 assessment. Report to UNESCO.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Ed.). (1998). From them to us: An international study of inclusion in education. London: Routledge.
- Christensen, C., & Rizvi, F. (Ed.). (1996). Disability and the dilemmas of education and justice. Buckingham, UK: Open University Press.

-
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Ed.). (1995). Towards inclusive schools? London: David Fulton Publishers.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice: What, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), Promoting inclusive practice (pp. 13-26). London: Routledge.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). Interactions: Collaboration skills for school professionals. Boston: Allyn and Bacon.
- Fuchs, L., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Teacher planning for students with learning disabilities: Differences between general and special educators. Learning Disabilities Research, 7, 120-128.
- Gable, R. A., Hendrickson, J. M., Evans, S. S., Frye, B., & Bryant, K. (1993). Cooperative planning for regular classroom instruction of students with disabilities. Preventing School Failure, 37, 16-20.
- Hutchinson, N. L. (2002). Inclusion of exceptional learners in Canadian schools. Toronto: Prentice Hall.
- Jordan, A. (1994). Skills in collaborative classroom consultation. London: Routledge.
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with regular, at-risk, and exceptional students. Remedial and Special Education, 18(2), 82-93.
- Jordan, A., & Stanovich, P. J. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. International Journal of Disability, Development and Education, 48(1), 33-52.
- Lara, J. (1994). Demographic overview: Changes in student enrollment in American schools. In K. Spangenberg-Urbschat & R. Pritchard (Eds.), Kids come in all languages: Reading instruction for ESL students (pp. 9-21). Newark, DE: International Reading Association.

-
- Maloney, M. P., & Ward, M. P. (1979). Mental retardation and modern society. New York: Oxford University Press.
- Michigan State Board of Education. (1986). Revised administrative rules for special education. Lansing, MI: Author.
- Natriello, G., McDill, E. L., & Pallas, A. M. (1990). Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe. New York: Teachers College Press.
- Nolet, V., & McLaughlin, M. J. (2000). Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Roberts, R., & Mather, N. (1995). The return of students with learning disabilities to regular classrooms: A sellout? Learning Disabilities Practice, 10, 46-58.
- Rouse, M., & McLaughlin, M. J. (Ed.). (1999). Special education and school reform in the United States and Britain. London: Routledge.
- Rosen, M., Clark, G. R., & Kivitz, M. S. (Ed.). (1976). The history of mental retardation: Vol. 1. Baltimore, MD: University Park Press.
- Rosen, M., Clark, G. R., & Kivitz, M. S. (Ed.). (1976). The history of mental retardation: Vol. 2. Baltimore, MD: University Park Press.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion of students with and without disabilities and their educators. Remedial and Special Education, 20(2), 114-126.
- Sarason, S. B., & Doris, J. (1979). Educational handicap, public policy and social history: A broadened perspective on mental retardation. New York: Free Press.
- Scheerenberger, R. C. (1983). A history of mental retardation. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. Remedial and Special Education, 12(4), 18-27.

-
- Shapiro, J. (1993). No pity: People with disabilities forging a new civil rights movement. New York: Times Books.
- Shavelson, R. J., & Towne, L. (Ed.). (2002). Scientific research in education. Washington, D. C.: National Research Council.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, 1-22.
- Stanovich, K. E. (2000). Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers. New York: The Guilford Press.
- Stanovich, P. J. (1996). Collaboration: The key to successful instruction in today's inclusive schools. Intervention in School and Clinic, 32(1), 39-42.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. Elementary School Journal, 98(3), 219-236.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1999). Exemplary teaching in inclusive classrooms. Thalamus, 17(1), 69-71.
- Stanovich, P. J. & Jordan, A. (2001). Effective teaching as effective intervention. Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 10(4), 235-238.
- Stanovich, P. J. & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. The Teacher Educator, 37(3), 173-185.
- Stanovich, P. J., Jordan, A., & Perot, J. (1998). Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms. Remedial and Special Education, 19(2), 120-126.
- Stanovich, P. J., & Stanovich, K. E. (2003). Using research and reason in education: How teachers can use scientifically-based research to make curricular and instructional decisions. Washington, DC: US Department of Education.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris: UNESCO.

U.S. Department of Education (1998). Twentieth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington, D.C.: Author.

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (Ed.). (2000). Restructuring for caring and effective education. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wade, S. E. (Ed.). (2000). Inclusive education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.