

АНАЛІЗ ДОСВІДУ США В ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Захарчук М. Є.

Зроблено спробу аналізу процесу трансформації шкільного освітнього середовища США у період запровадження інклюзивної освіти. Виокремлено окремі проблеми підвищення кваліфікації педагога інклюзивної школи та запропоновано способи їхнього усунення.

Ключові слова: діти з особливими потребами, ефективна інклюзивна школа, особистісні, структурні та зовнішні перешкоди.

Сделана попытка анализа процесса трансформации школьной образовательной среды США в период введения инклюзии. Автор выделила проблемы повышения квалификации педагога инклюзивной школы и предложила способы их устранения.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, эффективная инклюзивная школа, личностные, структурные и внешние преграды.

The article analyzes the process of transformation of educational environment in the USA during the introduction of inclusive education. It also addresses certain problems of teacher advanced training for inclusive school and suggests ways of solution.

Key words: children with special needs, effective inclusive school, personal, organizational and external obstacles.

У галузі освіти дітей з особливими потребами пріоритетного значення набуло створення інклюзивного шкільного середовища. У такому середовищі всі діти навчаються разом у системі масової освіти за відповідними навчальними програмами, що пристосовані до їхніх здібностей і потреб. Перехід до інклюзії зумовлює необхідність змін у соціальній, економічній та освітній сферах. Пріоритетними є трансформації освітньої системи як засобу втілення ідей соціальної справедливості, обґрунтовані у дослідженнях американських учених Уайтакера, Крістенсена, Ліпські та Гартнера (Whitaker, 1993; Christensen, 1996; Lipski and Gartner, 1996) [6; 8; 12]. Ідеї соціальної справедливості знайшли втілення в індивідуалістичних теоріях. За визначенням Крістенсена (Christensen, 1996), "виключення дітей з будь-якої форми освіти на підставі фізичного стану, а також сегрегація в окремих навчальних закладах і класах порушує їхні основні права людини та не дає можливості виявити індивідуальні задатки" [8]. Також Уайтакер, Ліпські та Гартнер (Whitaker, 1993; Lipski and Gartner, 1996) у своїх дослідженнях наголошують на необхідності перерозподілу освітніх ресурсів шляхом надання учням з особливими потребами доступу до загальної системи освіти, оскільки традиційна система спеціальної освіти виявилася недостатньо ефективною, на забезпеченні умовами для оптимального навчання дитини з особливими потребами у групі, кожен з яких є неповторною особистістю і потребує диференційованого підходу [6; 12]. Індивідуалістичні ідеї соціальної справедливості відіграють головну роль у дослідженнях стосовно становлення інклюзивних шкіл не лише згаданих вище американських науковців, вони розвивалися на підставі досягнень видатних дослідників попередніх років. Головні ідеї забезпечення доступу до освітніх ресурсів і їхній розподіл є втіленням концепцій: рівноправності в освіті (Роулз (Rawls, 1971)), досягнення культурних змін у школах для впровадження повної інклюзії (Різві та Лінгард (Rizvi and Lingard, 1996)), освітніх досягнень та невдач, що розглядаються як результат зусиль та можливостей особи (Варенн та МакДермот (Varenne and McDermott, 1999)), а також не менш важливий аспект підготовки педагогів (Галадет, Кларк, Бел, Айдол, Селенд, Кірк та Галахер (Т. Н. Gallaudet, J. Clarke, A. G. Bell, L. Idol, J. S. Salend, S. A. Kirk, J. J. Gallagher)). Освітня інклюзія є розвитком не лише ідей соціальної справедливості, але й теорії конструктивізму та соціальних систем щодо розвитку особистості [Н. Луманна](#) та [Т. Парсонса](#), концепцій психологічного розвитку особистості Ж. Піаже та Л. Виготського, що покладені в основу соціальних технологій інноваційного розвитку освіти. Так, у контексті ідей соціальної справедливості освіта розглядається як суспільне благо, що потребує надання всім рівних можливостей у доступі до цієї соціальної цінності. Можливість засобами освіти зайняти вагоме місце у суспільстві розглядається як засіб подолання соціальної нерівності. Висока якість людських ресурсів як ознака суспільства, що еволюціонує, передбачає високий рівень академічної підготовки, соціальний досвід, соціальну компетентність, здатність до соціальної адаптації, які є складовими функціональної грамотності населення (ЮНЕСКО). Індивідуалістична ідея соціальної справедливості як складова інклюзивної освіти нерозривно пов'язана з гуманістичною психологією та є виявом людиноцентристського підходу до організації навчально-виховного процесу у закладах освіти. Її концептуальні положення відповідають особистісно зорієнтованій парадигмі як визначальній у вітчизняній педагогіці. Головні ідеї особистісно зорієнтованої освіти, зокрема організація навчання як набуття суб'єктного досвіду, налагодження взаємозв'язку нової наукової інформації з цим досвідом, обґрунтовують І. Д. Бех, І. О. Зиміна, В. В. Рибалка, О. Я. Савченко, В. В. Сериков, І. С. Якиманська [1, с. 12].

Метою нашого дослідження є обґрунтування особливостей організації інклюзивного навчання дітей та підвищення кваліфікації вчителів, що працюють у системі загальноосвітньої школи США.

Перед учителями і школами сьогодні відкриваються нові можливості для формування навчального середовища, що породжують нові завдання навчати дітей з особливими потребами разом із їхніми однолітками з типовим розвитком. До переліку дітей з особливими освітніми потребами належать не лише учні з обмеженими можливостями, а й діти, які відчувають труднощі у навчанні, мають порушення поведінки, діти з іншого культурного та мовного середовища і ті, кого у школі, незалежно від причини, зараховують до групи ризику. Ці учні мають спільні навчальні цілі з їхніми однолітками, а їхня соціальна адаптація та навчальна програма є невід'ємною частиною загального навчально-виховного процесу школи. Американські вчені Уайтaker (Whitaker, 1993), Столл та Фінк (Stoll and Fink, 1996), що у своїх дослідженнях обґрунтовують необхідність диференційованого підходу та забезпечення умов для оптимального навчання кожної дитини, наголошують на необхідності змін та переходу від звичайних до інклюзивних шкіл, або, як їх називають, "ефективних шкіл" [9; 12]. Школу можна назвати ефективною лише в тому разі, коли кожна дитина в ній має змогу успішно навчатися. Концепція ефективною школи принципово відрізняється від традиційних освітніх концепцій, де неадекватним вважається учень і на нього покладається провина за низьку навчальну успішність. Одним із найбільш невідповідних моментів було уявлення про те, що негативні навчальні результати учня та їх невідповідність установленим академічним стандартам пояснюються його індивідуальною дисфункцією. На думку дослідника Уайтакера (Whitaker, 1993), це справжня трагедія, коли, з одного боку, існує величезний потенціал для зростання та розвитку, а з іншого, багатьом молодим людям на першому етапі їхнього життєвого шляху закладається думка, що вони ні на що не здатні [12, с. 51]. Отже, головне завдання ефективною школи – змінити цю ситуацію та сформувати в учнів навички самостійної навчальною діяльності. У свою чергу науковці Овенс (Owens, 1998), Столл та Фінк (Stoll and Fink, 1996) виокремлюють наступні характеристики ефективною інклюзивною школи:

- заздалегідь визначені цілі, яких сподіваються досягти зі своїми учнями, та забезпеченість навчальними програмами, що дають змогу реалізувати поставлені цілі та продемонструвати учнівські досягнення;

- динамічна і гнучка система навчання – задовольняти потреби всіх споживачів освітніх послуг (учнів, батьків, громади), постійне оновлення навчальних програм з урахуванням майбутніх потреб;

- інноваційний підхід – йти в ногу з технічним прогресом, бути творчими і відкритими до інновацій. У своїй діяльності педагоги керуються новою парадигмою навчання, в якій центр уваги переноситься із змісту на формування вміння вчитися, від знань як продукту – на процес їхнього набуття, від успішності (порівняно з іншими) на першочерговість самоусвідомлення та особистого розвитку;

- освіта розглядається як процес, що триває упродовж життя, а не як соціальна необхідність, пов'язана з певним віком ("Освіта впродовж життя, а не для життя");

- учитель перестає бути єдиним джерелом знань – тепер він є посередником навчальною діяльності дітей;

- формування шкільною культури, яка надає підтримку всім учням, незалежно від того, чи вважається дитина "винятковою" чи ні, а також підтримує вчителів і батьків дитини. Школа розглядається як осередок навчання, де панує атмосфера інклюзії та турботи;

- школа, що постійно вдосконалюється – учні набувають нових знань, умінь і навичок та формують нові цінності та переконання. "Навчання – це сутність змін і їхній головний атрибут" [7; 9; 12, с. 50–51].

У цьому контексті поняття зміни означає будь-яке нововведення: навчальна програма, методики викладання, розклад проведення навчальних занять, позанавчальна діяльність, які є новими для учнів, учителів, керівництва чи навчального закладу в цілому. Педагогам таких навчальних закладів потрібно пройти навчання, щоб набути необхідних знань і навичок, а далі спільно працювати над ефективним запровадженням цих методів у межах усього навчального закладу. Адже зміни – це процес, який потребує певного часу. І вчителі є головними провідниками цих змін.

Беручи до уваги попередні дослідження та власний досвід, американські науковці Столл і Фінк (Stoll and Fink, 1996) розробили модель ефективною інклюзивною школи, характеристики якої відображають зміни, що були впроваджені та спрямовані на вирішення проблем та розвиток і розбудову ефективною школи. Їх поділяють на три категорії:

1) спільна мета:

- цінності та переконання, які поділяють всі учасники навчально-виховного процесу;

- чіткі навчальні цілі;

- єдність у викладанні;

2) атмосфера, яка сприяє навчанню:

- залучення та відповідальність учня;

- фізичне середовище;

- визнання та заохочення;

- позитивна поведінка учня;

- залучення батьків і громади, підтримка з їхнього боку;

3) зосередженість на результатах навчання:

- регулярний і частий моніторинг учнівських досягнень;

- колегіальність і підтримка у стосунках між учителями;
- зосередження на методах викладання і змісті навчання [9].

Зміни у навчальному закладі можуть бути зумовлені як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. До зовнішніх можна віднести державні навчальні програми, зовнішнє оцінювання (наприклад, тест на перевірку базових умінь та навичок і тест на знання математики та мови у місті Сіетл, штат Вашингтон, США), рішення шкільних рад або атестацію педагогічних кадрів та заходи із забезпечення якості освітніх послуг. До внутрішніх чинників змін відносять формування спільних цінностей і створення атмосфери, що сприяє проведенню змін і розвитку культури співпраці.

Науковець Фуллан (Fullan, 1993) висловлює оптимістичну думку, що американські школи вийшли на новий етап змін в освіті [4]. Проте цьому суперечать численні ситуації, коли вчителі та школи чинять опір змінам і не бажають приймати інновації. Останніми роками з'явилося чимало праць, у яких розглядається опір змінам із боку навчальних закладів. У дослідженні ми, опираючись на ґрунтовні праці таких американських педагогів як Хорда, Дейна, Уелша та Шерідана [Hord, 1987; Dana, 1995; Welch and Sheridan, 1993], визначили та обґрунтували перешкоди у реалізації змін та запропонували стратегії їхнього подолання [5; 8].

Опрацювавши наукові джерела, ми виокремлюємо особистісні, організаційні (структурні) та зовнішні перешкоди реалізації відповідних змін у формуванні ефективної інклюзивної школи. Особистісними перешкодами можна вважати, ті що йдуть від конкретного вчителя чи викладацького колективу. У свою чергу особистісні перешкоди поділяються на групи:

1) за мотивацією:

- вчителі не сприймають зміни, якщо не бачать у них сенсу;
- вчителі не розуміють, як запропоновані зміни можуть покращити освітню ситуацію;
- вчителі не впевнені, що володіють необхідними знаннями та навичками для роботи з дітьми з особливими потребами;

2) за професійною компетентністю:

- вчителі оцінюватимуть на підставі досягнутих успіхів у роботі з дитиною з особливими потребами;
- вчителі побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації;

– вимоги до кваліфікації вчителя будуть завищеними;

3) за організацією навчального середовища:

- робота вчителя потребуватиме більше часу;
- дитина з особливими потребами вимагатиме більше уваги, і від цього страждатиме решта класу;
- відсутність навчально-методичної бази;
- незрозумілі перспективи роботи з іншими фахівцями, що означатиме втрату автономії у виборі оптимальних методів і форм навчальної діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що, на нашу думку, основними чинниками особистісних перешкод можна вважати відсутність позитивного ставлення до змін і потрібних навичок.

Другий тип перешкод – організаційний, або структурний. У багатьох випадках структура організації робочого часу навчальних закладів не сприяє співпраці вчителів, педагоги залишаються певним чином ізольованими один від одного. Викладання – це діяльність, яку виконує особа у класі з учнями, або окремо з учнем / учнями чи у спеціальному кабінеті з допоміжними засобами навчання. Багато вчителів настільки звикають до цієї ізоляції, що перспектива спільного вирішення проблем та викладання на уроці викликає в них відчуття дискомфорту. Як наслідок – відсутність можливостей для поширення кращого педагогічного досвіду.

Аналіз наукових праць показав, що основною організаційною перешкодою на шляху запровадження інклюзивної форми навчання є ізолюваність педагогів, однак існують інші перешкоди: відсутність часу та можливостей проведення зустрічей-консультацій, загальношкільні цілі, ієрархічна структура повноважень, бюджетні обмеження, труднощі в залученні та мотивації працівників з боку керівництва, організація фізичного середовища школи, залучення батьків і т. д.

Виникнення зовнішніх перешкод реалізації відповідних змін у формуванні ефективної інклюзивної школи пояснюється наступними чинниками: брак фінансування для втілення інновацій, низький рівень забезпечення педагогічної освіти, низький рівень взаємодії вчителів спеціальної та загальноосвітньої школи щодо ефективного залучення дітей з особливими потребами у шкільне середовище, а також обмежені матеріальні та кадрові ресурси.

Виходячи з вищенаведеної класифікації перешкод, ураховуючи їхній характер і беручи до уваги багаторічний досвід роботи американських шкіл у провадженні змін та проаналізувавши наукові праці американських дослідників Хорда, Фуллана, Баттерфілда, Артура, Літла, Барта та Хопкінса [Hord, 1987; Barth, 1990; Fullan, 1993; Hopkins, 1993; Butterfield and Arthur, 1994], ми наводимо можливі способи подолання перешкод та реалізації відповідних змін у формуванні ефективної інклюзивної школи [3–5; 8].

1. Способи подолання особистісних перешкод:

- мотивування. Єдиним ключовим чинником будь-якого процесу змін є люди, яких вони стосуються. Звичайно, нововведення, організаційні вимоги та деталі теж важливі, однак вони посідають другорядне місце порівняно з головним – людьми, котрі користуватимуться результатами змін. З практичної точки зору, процес буде ефективнішим, якщо цілі обговорюються та погоджуються всіма учасниками в індивідуальних бесідах, на семінарах або педагогічних нарадах;

– підготовка кадрів. Створення можливостей для неперервного і змістовного професійного розвитку педагогів. Крім того, необхідно в достатньому обсязі забезпечити їх належними навчально-методичними ресурсами;

– відповідальність за результат. Необхідно створити умови, коли відповідальність за впровадження визначатимуть учителі, які разом аналізують поточну ситуацію, доходять спільного висновку про необхідність змін і погоджують шляхи вирішення. Коли вчителі бачать реальну потребу у змінах і вважають їх досяжними та корисними для себе та учнів, у них виникає стимул до участі в цьому процесі, мотивація втілювати зміни і готовність узяти відповідальність за результат;

– формальні навчальні заходи. Проведення тренінгів та майстер-класів, де розповідають про конкретні вміння та наочно їх демонструють. Такі заходи зазвичай відбуваються на базі школи;

– запровадження системи нагородження працівників за діяльність, яка сприяє позитивним освітнім змінам.

2. Способи подолання організаційних перешкод:

– практика співпраці та колегіальності. Колегіальність існує за наявності чотирьох елементів поведінки: обговорення проблем; взаємовідвідування занять; спільне створення навчальних програм; обмін досвідом з викладання та навчання [3]. Справжнє розуміння сенсу або мети приходить лише тоді, коли людина має змогу аналізувати ситуацію, визначити проблеми і потреби та досліджувати можливі варіанти дій. Коли це відбувається у співпраці з колегами, які теж залучені до всіх аспектів діяльності, виникають можливості для формування партнерства і, як наслідок, всі члени групи починають усвідомлювати значення своєї роботи;

– залучення батьків. Нині багато батьків намагаються брати активну участь у шкільному житті своєї дитини. Тому сприйняття їх як рівних партнерів у навчанні та реальне залучення до процесу прийняття рішень має ключове значення. Залучення батьків до управління навчальним закладом створює можливості для участі батьків у процесі змін у школах;

– фасилітація. Це одночасно процес і сукупність навичок, що дозволяють ефективно організувати обговорення складної проблеми чи ситуації без втрат часу та із максимальним залученням учасників процесу. Фасилітатор, за визначенням "Вікіпедії" – вільної енциклопедії ([англ.](#) facilitator, от [лат.](#) facilis – "легкий, зручний"), – це людина, що забезпечує успішну групову комунікацію. Американські науковці у галузі освіти Холл і Хорд (Hall and Hord, 1987) у своєму спільному дослідженні подають характеристику ролі фасилітатора у процесі впровадження змін:

створення сприятливих організаційних умов (прийняття рішень, забезпечення навчально-методичною базою);

підготовка (проведення семінарів, постановка цілей);

консультації та моральна підтримка (заохочення учасників під час індивідуальних або групових бесід, наставництво);

моніторинг (збір інформації, проведення нарад з учителями);

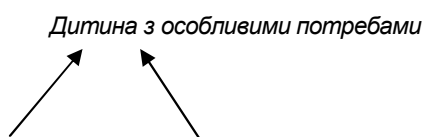
зовнішня комунікація (інформування представників адміністрації школи, батьків, членів громади);

поширення досвіду (заохочення інших осіб, які не беруть участі в експерименті, використовувати інновацію) [5].

3. Способи подолання зовнішніх перешкод.

Спільні консультації стрімко завойовують популярність серед педагогів як метод, що дає змогу ефективно враховувати відмінні потреби всіх учнів у масовому навчальному закладі. Завдяки спільній діяльності вчителі можуть удосконалювати навчальні програми, розробляти методики та створювати нові можливості, налагоджувати співпрацю з батьками, учнями, адміністраторами й іншими педагогами. Аналізуючи праці американських учених Уеста, Айдола, Кеннона, Майлза, Саксі, Лібермана, Вілла, Таузенда, Паулуччі-Віткомба, Невіна, Уайдіна і Гріммета (West, Idol and Cannon, 1987; Miles, Saxi and Liberman, 1988; Villa, Thousand, Paulucci-Whitcomb and Nevin, 1990; West and Idol, 1990; Wideen and Grimmet, 1995), котрі досліджували питання проведення спільних консультацій між педагогами спеціальної та загальної освіти у процесі змін, ми виокремили низку переваг такої співпраці [8; 10; 11]. По-перше, реалізуючи програми, що передбачають співпрацю між викладачами, навчальний заклад може залучити цінний досвід. По-друге, враховуючи складну систему надання комплексних освітніх послуг дітям з особливими потребами, зростає необхідність у їхній якісній координації. По-третє, спільні зусилля з виявлення учнів групи ризику, в яких можуть виникнути проблеми із успішністю або інші труднощі у навчанні чи соціальній адаптації. По-четверте, співпраця допомагає вчителям підвищувати кваліфікацію і створює умови для саморозвитку.

Консультація будь-якого типу покликана насамперед сприяти вирішенню проблеми та вдосконалювати вміння вчителів, щоб у майбутньому уникати подібних ситуацій або долати їх ефективніше. У традиційній моделі консультацій учитель спеціальної освіти виступає в ролі консультанта і надає послуги опосередковано, допомагаючи вчителям загальноосвітньої школи, які мають у своєму класі дитину з особливими потребами.



Мал. 1. Традиційна експертна модель

Консультація у традиційній експертній моделі передбачає надання рекомендацій в односторонньому порядку, що не підлягають обговоренню. Такий тип консультивання був надзвичайно популярним у школах до поч. 1990-х рр. ХХ ст.

На сьогоднішньому етапі розвитку освітніх технологій в американських школах домінує метод спільних консультацій. У спільних консультаціях превалює принцип командного підходу, коли формуються дієві партнерські зв'язки. Запорукою успішного включення школяра з особливими освітніми потребами в інклюзивне середовище є розроблення індивідуального навчального плану (ІНП). Ефективною умовою навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному класі має бути ретельне і систематичне визначення відповідних освітніх цілей шляхом адаптації й модифікації стандартного навчального плану, що забезпечує навчання такої дитини і дає можливість включити її в роботу звичайного класу [2, с. 2–13].

Таким чином розроблення індивідуального навчального плану є основною умовою успішного навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. В інклюзивному класі індивідуальний навчальний план складається за участю вчителів, батьків, спеціалістів, допоміжного персоналу та самого учня.



Мал. 2. Модель спільних консультацій (мультидисциплінарна команда)

У своїх дослідженнях науковці Уест і Айдол (West and Idol) зазначають, що спільні консультації – це не лише процес вирішення проблеми, це також модель надання послуг [11]. Як процес вони ґрунтуються на співпраці та командній роботі, як модель вони передбачають використання різноманітних методів і форм надання послуг. Наприклад, учителі можуть навчати один одного і, таким чином, переймати досвід, щоб якомога повніше задовольняти індивідуальні потреби учнів. Окрім майстер-класів, також успішно застосовуються такі прийоми: консультивання, експрес-метод обміну інформацією, бесіди, семінари і т. д. Дослідження науковців у галузі педагогіки Кеннона, Соубела, Вона, Кілгоу, Джонсона, Стейтона, Кука та Купера (Cannon, 1992; Sobel and Vaughn, 1999; Kilgo, Johnson, LaMontague, Stayton, Cook and Cooper, 1999; Stanovich, 1999) доводять, що участь учителів у спільних консультаціях та командній роботі позитивно впливає на процес інклюзії учнів з особливими потребами та підвищення власної педагогічної майстерності і, як результат, – на забезпечення належної освіти для всіх дітей [8].

Отже, можна зробити висновок, що навички співпраці мають велике значення не лише для спеціальних педагогів, а й для вчителів загальноосвітньої школи.

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволяє виокремити головні характеристики спільних консультацій:

- добровільна участь. Спільна консультація передбачає, що всі учасники долучаються добровільно і вірять у позитивний результат;
- рівність та рівноправність учасників. Досвід кожної особи, яка залучена до процесу, є однаково цінним;
- колективні знання та досвід. Така форма організації дає можливість працювати колективно, водночас формує самостійність мислення, розвиває мовлення та інші індивідуальні здібності, підвищуючи якість знань, умінь та навичок;

– взаємоузгоджені цілі. Шляхом обговорення учасники виробляють спільні цілі, над реалізацією яких готові працювати;

– спільна відповідальність за участь і прийняття рішень. Головна передумова створення ефективної команди – формування позитивної взаємозалежності;

– інтерактивний та неперервний процес. Створення умов для осмислення й вирішення проблем, усвідомлення обов'язку і відповідальності перед командою, плекання навичок культури і соціальної етики, що включають у себе дотримання моральних принципів та норм у суспільстві, пріоритет загальнолюдських цінностей;

– відповідальність за результат. Спільна відповідальність дає змогу "вирівняти навантаження" між учасниками та позбутися певних страхів, пов'язаних із здійсненням ризикованих кроків [8, с. 417].

Отже, згідно з проведеним аналізом, вважаємо, що різноманітність підходів до застосування моделі спільних консультацій в інклюзивній школі США зумовлена перш за все трактуванням взаємовідносин дитини з особливими потребами і освітніх цілей, котрі є фундаментальними у виборі того чи іншого підходу. За даними дослідження, спільні консультації в цілому можна охарактеризувати як спосіб досягнення певних освітніх цілей у роботі з дітьми з особливими потребами. Наприклад, одні з них підкреслюють, що консультації – процес вирішення проблем. Другі вбачають основне завдання моделі спільних консультацій у розвитку партнерських стосунків між батьками, вчителями та дітьми. Треті вважають, що консультації – це модель надання послуг. Ці різноманітні підходи до трактування суті спільних консультацій визначаються насамперед окресленими освітніми цілями.

Підсумовуючи, зазначимо, що запровадження інклюзії у школах передбачає скоординовані зусилля всіх учасників навчально-виховного процесу і необхідність численних змін та інноваційних перетворень на індивідуальному та системному рівнях. Тому педагоги повинні підвищувати свою кваліфікацію у викладанні і спільно працювати над розробленням і впровадженням найефективніших навчальних програм, щоб допомогти всім учням максимально реалізувати свій потенціал.

Література

1. Равчина Т. Діяльність вчителя вищої школи в контексті сучасної філософії освіти / Т. Равчина // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 11–22.
2. Сак Т. В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі / Т. В. Сак // Дефектологія. – 2010. – № 3. – С. 12–16.
3. Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principles can make a difference*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
4. Fullan, M.G. (1993) *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London : The Falmer Press.
5. Hall, G. E. and Hord, S. M. (1987) *Change in school: Facilitating the process*. Albany : State University of New York Press.
6. Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform : Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD : Brooks.
7. Owens, R. G. (1998) *Organizational behaviour in education*. (6th edn). Boston : Allyn and Bacon.
8. Spedding, S. (1996). *Teachers as agents of change*. In P. J. Foreman (ed.), *Integration and inclusion in action*. (pp. 341–372). Sydney: Harcourt Brace. (2nd Edition published 2001), 391–430.
9. Stoll, L. and Fink, D. (1996) *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Philadelphia : Open Uni Press.
10. Villa, R. A., Thousand, J. S., Paolucci-Whitcomb, P. and Nevin, A. (1990) *In search of new paradigms for collaborative consultation*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(4), 279–292.
11. West, J. F. and Idol, L. (1990) *Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students*. *Remedial and Special Education*, 11 (1), 22–31.
12. Whitaker, P. (1993) *Managing change in schools*. Buckingham : Open University Press.