

**Шкільна реформа у Канаді: перехід від роздільних систем освіти
до інклюзивних шкіл**

Джуді Лупарт

Чарльз Веббер

Університет Калгарі
м.Калгарі, провінція Альберта

Проект освіти для особливих потреб у Канаді

Жовтень, 2002

Анотація

У цій роботі робиться спроба синтезувати досвід освітніх реформ у канадських школах від минулого сторіччя до нашого часу. Особливий акцент зроблено на документальному висвітленні масштабних процесів, які відбувалися як у спеціальній, так і загальній освіті. Ми розпочинаємо аналіз з детального обговорення поширених тлумачень шкільної реструктуризації та засвідчуємо, що шкільна реформа – тривалий за своєю сутністю процес. Після викладу вибіркової хронології реформ у загальній та спеціальній системах освіти, ми намагаємося виявити основні, на нашу думку, риси шкільних реформ та поступової інклюзії. Виявлено численні перепони на шляху шкільної реформи, а також переглянута змінна роль учасників, які у першу чергу дотичні до шкільної культури – вчителів, учнів та батьків. У роботі пропонується розглянути декілька передумов для успішних змін у системі освіти, а також рекомендовано прийняти збалансовану систему інтересів, стратегій, принципів та практичних підходів разом із переходом від подвійних систем до об'єднаної системи освіти для всіх учнів. Педагоги загальних та спеціальних шкіл є саме тими професіоналами, яким належить забезпечити врахування шкільною реформою принципів найвищої якості та рівноправності у наших канадських школах, і для досягнення цієї мети необхідно залучити всі доступні ресурси і підтримку.

Шкільна реформа у Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл¹

Освіта й сьогодні перебуває в центрі особливої уваги, продовжуючи тенденцію, започатковану наприкінці ХХ ст. Лунають тривожні попередження з різних сторін, включаючи економічну сферу, уряди, освітні установи, батьків та учнів. Поширилось велике занепокоєння, що ефективність наших систем освіти знизилась до посередньої, а отже, наші людські ресурси не отримують достатнього розвитку і не використовують свої можливості у повному обсязі. Серед, напевно, найбільш поширених тривог – висока статистика виключень із навчальних закладів, зниження рівня успішності у порівнянні з іншими промислово розвиненими країнами, відсутність всезагальної грамотності, а також закиди про брак професійної підготовки учнів (Kaminsky, 2000; Національна комісія із забезпечення якості освіти (National Commission on Excellence in Education), 1983; Національна асоціація директорів середніх шкіл, 1992). Крім того, збільшується кількість учнів із порушеннями фізичного розвитку, поведінки, здатності навчання, а також багатьох інших, які походять із неповних або економічно незахищених родин чи інших культурних спільнот, що перебувають під загрозою виключення з існуючих освітніх систем (Cuban, 1989; Lupart, Goddard, Hebert, Jacobsen, & Timmons, 2002; Schonert-Reichl 2000). Все більше критики лунає на адресу наявних підходів і методики, які раніше загалом-то відповідали потребам учнів та більш-менш адекватно задовольняли очікування громадськості (Darling-Hammond, 1993; Fuhrman, 1993; Glickman, 1991; Sarason, 1990; Robertson & Webber, 2000). Останнім часом відчутний серйозний тиск на школи з вимогами запровадження практичного досвіду, взятого зі сфери бізнес-діяльності, так щоб приватизувати деякі освітні послуги та забезпечити учнів кращою професійною підготовкою (Tanner, 2000).

Починаючи з 1980-х рр., у системі загальної освіти оформився потужний рух у напрямку до шкільної реформи та реструктуризації школи (Національна комісія із забезпечення якості освіти, 1983; Goodlad, 1984). В результаті, було започатковано

декілька ініціатив, включаючи рухи за підвищення ефективності школи, поліпшення шкільного середовища, спільне навчання, менеджмент на місцевому рівні, а також підвищення професійного рівня вчителів. Ці починання здобули оцінку як у науковій, так і популярній літературі (Davis & Thomas, 1989; Bliss, Firestone, & Richards, 1991; Harris & Charman, 2002; Lieberman, 1992; Johnson, Johnson, & Holubec, 1986). Спеціальна освіта з її унікальною історією та організаційною структурою також свідчить про поступовий, але неухильний рух у напрямку до підкреслення ролі інклюзивної освіти (Andrews & Lupart, 2000; Reynolds, 1989; Stainback & Stainback, 1992; Meyen & Skrtic, 1995). Такі концепції, як інтеграція, нормалізація, включення в основний потік (у склад основної групи), найменш обмежувальне середовище, ідея загальної освіти, асоціюються з уявленнями про обслуговування учнів з особливими потребами у місцевих школах у рамках уніфікованої системи освіти.

Разом з тим, у багатьох аспектах існуючі напрямки трансформації шкіл у загальній та спеціальній системах освіти можуть привести до зіткнення. Зусилля, що спрямовувались на адаптацію реформ з однієї системи до іншої, були розрізненими та фрагментованими, а тому не були ефективними (Sashkin & Egermeier, 1992; Elmore, 1990; Liberman, 1992; Lipsky & Gartner, 1989; Gartner & Lipsky, 1996; Skrtic, 1996; Stainback & Stainback, 1996; Wang, 1996; Wang, Reynolds & Walberg, 1994). У часи міжнародної тенденції до зменшення фінансування з боку урядів на освіту (Taylor, 2001) стає помітнішою конкуренція між цими двома системами освіти за доступні ресурси, які дедалі зменшуються. Багато прибічників освітніх реформ закликають до радикального перегляду традиційних освітніх систем, передбачаючи зміни у філософському, педагогічному, організаційному та теоретичному вимірах. У самому центрі руху за реструктуризацію лежить визнання того, що на сучасному етапі сприйняття відокремлені системи загальної та спеціальної освіти потребують радикальної трансформації та об'єднання, так щоби наші школи змогли ефективніше задовольняти потреби всіх учнів. Проте, хоча багато освітян визнають сутнісну необхідність таких змін для кардинального вдосконалення освіти, кидається в око неузгодженість поглядів на найбільш ефективні шляхи досягнення такої мети. Процеси, що відбуватимуться у наступні декілька років у контексті

¹ Ця робота є оновленим розділом у праці: J. Lupart, A. McKeough, C. Yewchuk (Eds). *Schools in transition: Rethinking regular and special education*. [Школи у перехідний період: нове осмислення загальної та спеціальної освіти] Scarborough, ON: Nelson.

реформування освіти, безсумнівно, будуть визначати у найближчий час, „якою саме” буде належна освіта і чи буде вона відповідною для всіх учнів (Haberman, 2000), але особливо для учнів з труднощами навчання та обдарованих дітей (Andrews & Lupart, 2000; Audette & Algozzine, 1992; Lupart та ін., 2002).

Одним із найбільш явних обмежень існуючих робіт з питань реструктуризації освіти є неправильне розділення основних питань та проблематики загальної та спеціальної освіти. Прибічники реформування загальної освіти зосереджують свої зусилля на підвищенні стандартів, рівня підготовки майбутніх вчителів та їхньої відповідальності, шкільної організації та стратегії діяльності, але рідко розглядають до або навіть згадують проблеми, що стосуються учнів із особливими навчальними потребами, тоді як прибічники реформування спеціальної освіти майже виключно розглядають саме ці питання. Зрозумілим є те, що сучасну реформу школи необхідно розпочинати із синхронного вивчення проблем і загальної, і передусім особливої освіти, якщо ми бажаємо досягти як найвищого рівня якості, так і рівних можливостей у наших школах. Це і складає основну тему даної роботи, оскільки загальним дослідженням шкільних реформ, як правило, бракує достатнього висвітлення питань, які стосуються як учнів із труднощами у навчанні, так і обдарованих дітей.

Розуміння реструктуризації

Термін „реструктуризація” вживали достатньо часто ще до початку XXI сторіччя та у доволі різних контекстах, так що дослідникам, які хотіли б з’ясувати значення цього терміна, знадобиться велика сила духу. Це одразу стає помітним при зверненні до опублікованих робіт на тему реструктуризації школи. Наприклад, відносно стисле, хоча й доволі неоднозначне, пояснення цього поняття наводить Елмор (Elmore (1990)). Згідно з цими спостереженнями, обговорення шкільної реструктуризації зазвичай зосереджуються навколо трьох тем: вивчення шкільного матеріалу, але з основним наголосом на вміннях усвідомлювати та вирішувати проблеми; передача повноважень ухвалювати рішення безпосередньо шкільним громадам; а також відповідальність вчителів. Гоенс і Кловнер пропонують дуже подібне тлумачення, але додають сюди такі поняття, як децентралізація, управління та влада. Вони також розрізняють „реструктуризацію” та „трансформацію”,

припускаючи, що перший термін вказує лише на питання структурної організації, тоді як трансформація відбувається там, де докорінно змінюються завдання та базові цінності освіти. Національна асоціація директорів середніх шкіл у 1992 р. висунула ще детальніше пояснення реструктуризації. Окрім також охоплення питань передачі повноважень, відповідальності та влади, воно також передбачає удосконалення методики навчання, зростання професійного рівня вчителів, спільне управління, координацію ресурсів місцевої громади, а також досягнення рівноправності учнів.

Хоча наведені визначення мають свою вагу, в них міститься цілий набір незрозумілих, а інколи й суперечливих ідей (Lieberman, 1992). Наприклад, концепція децентралізації імпонує багатьом батькам, вчителям та учням, проте бракує усвідомлення того занепокоєння, що у дійсності збільшення повноважень одних зацікавлених сторін може обмежити важелі контролю, якими наділені інші сторони. Різні автори послуговуються словом реструктуризації, але з різними значеннями. Як наслідок, даною термінологією послуговуються широко коло осіб, які часто дотримуються дуже різних уявлень про процес викладання та навчання. Фактично, як відзначає Елмор, неоднозначність самого терміна “реструктуризація”, можливо, і додає популярності цьому поняттю, але коли провадяться конкретні широкомасштабні зміни, може зникати солідарність поміж реформаторами школи. Ця проблема набуває особливої гостроти, якщо розглянути реформи у системі спеціальної освіти.

У сфері спеціальної освіти реформаторські зусилля останнього часу зосереджувались на впровадженні Ініціативи загальної освіти (ІЗО) (Regular Education Initiative (REI)). Сутність цього починання тлумачать по-різному, але витoki можна простежити від масштабної критики традиційної, відокремленої системи спеціальної освіти, а також від процесів деінституалізації (Lloyd, Singh, & Repp, 1990). Критика на адресу спеціальної освіти надала поштовх, подібний до того, що спричинив реформу системи загальної освіти у 1980-х роках. Більш характерна риса реформи саме спеціальної освіти має витoki у загальній тенденції до нормалізації (normalization) осіб з відхиленнями чи порушеннями розвитку, – тенденції, яка домінувала у 1960-70-х рр. На основі тверджень про права людини та природну соціальну справедливість такі правозахисники, як Вольфенсбергер та його колеги, обстоювали повернення осіб з вадами розвитку зі спеціальних установ до рідного середовища, – освітнього та життєвого, якомога наближеного до нормальних умов

(Wolfensberger, 1984; Wolfensberger, Nirge, Olshansky, Perske, & Roos, 1972). У школах ці тенденції втілювались через практику інтеграції та мейнстрімінгу (mainstreaming). Разом узяті, дві зазначені тенденції перейшли у заклики до тіснішого союзу між загальною та спеціальною системами освіти (Will, 1986; Wang, 1996; Wang & Reynolds, 1985), а для деяких авторів – в ідею повної реструктуризації та злиття двох систем в уніфіковану систему освіти (Gartner & Lipsky, 1996; Stainback & Stainback, 1996; Stainback, Stainback, & Bunch, 1989b; Lipsky & Gartner, 1989). Таким чином, Ініціативу загальної освіти (ІЗО) переважно сприймали як рух за кращу узгодженість між загальною та спеціальною системами освіти, і ця Ініціатива набула розвитку, оскільки вважалося, що таке сполучення загальної та спеціальної освіти дозволить усунути деякі принципові вади обох систем освіти. Разом з тим, закликаючи до побудови вдосконаленої уніфікованої системи освіти, дослідники Фукс і Фукс виокремлюють два сутнісних для цього процесу питання: необхідність обмежити надто велике коло охоплення послугами спеціальної освіти, що розповсюджується на учнів із труднощами навчання, розладами поведінки, помірними та середніми розумовими розладами, та забезпечення вдосконаленою методикою навчання в системі загальної освіти і запобігання академічній неуспішності серед великої кількості учнів, яких відносять до групи ризику, але які не мають явних вад розвитку.

Хоча спочатку Ініціатива загальної освіти видавалася дуже перспективною, проте невдача з утворенням продуктивного альянсу спеціальної та загальної освіти (Fuchs & Fuchs, 1994), а також невдалий компроміс у формі запровадження найменш обмежувального середовища як засобу поглиблення інклюзії (Bunch, 1994; Lupart, 1998; Skrtic, 1996) стали причиною мінімальних реальних змін, зате дуже гострої полеміки. І хоча зміни у законодавстві та в освітній політиці, спрямовані на підтримку інклюзивної освіти, набули значного поширення у США та Канаді, проте загальна освіта продовжує цікавитись переважно досягненням найвищих показників успішності, а спеціальна освіта продовжує розв'язувати, на перший погляд, парадоксальне завдання створення рівних можливостей отримувати освіту для всіх учнів.

Постійний характер шкільних реформ

Та хвиля шкільних реформ, яка прокотилася Північною Америкою від початку 1980-х рр., була лише одним з етапів реформаторських зусиль упродовж цілого сторіччя, спрямованих на трансформацію шкіл, аби вони відповідали змінним потребам суспільства (Presseisen, 1985; Georgiades & Keefe, 1992). Ще на зламі XIX – XX сторіч виробничі та технологічні інновації, нове економічне та правове середовище й умови праці призвели до збільшення чисельності молоді, яка відвідувала школу в підлітковому та юнацькому віці (Powell, Farrar, & Cohen, 1985). Як наслідок, школи також змінювалися у багатьох аспектах (Goodlad, 1984). Учні розподілялись по групах за віковими ознаками, а також стали проводити більше часу зі своїми однолітками, ніж із родиною. Сформувалася категорія освітніх службовців з-поміж вчителів та адміністраторів шкіл, чия професійна підготовка стала тривалішою та більш спланованою. Розширилися навчальні плани. Проте, незважаючи на прагнення охопити освітніми інноваціями якомога більше категорій дітей, учні з особливими потребами загалом випадали із системи загальної освіти у той період. Будь-які доступні освітні або підготовчі послуги, як правило, надавались у великих установах, де учнів із фізичними або розумовими порушеннями або розладами поведінки без розбору розміщували з іншими дітьми, серед яких були також діти з бідних родин, діти-сироти або безпритульні (Winzer, 1996; Kauffman, 1981). І хоча діти із зоровими та слуховими розладами отримували деякі види раннього освітнього втручання зі сторони священників та вчених-медиків, проте педагоги займалися переважно розбудовою життєздатної системи громадської освіти для загальної маси учнів.

Буде помилкою вважати, що зміни в освіті відбувалися без інтенсивних дебатів, а іноді навіть конфліктів. Розповсюджені моделі індустріалізації, імміграції та урбанізації упродовж XX ст. вже були джерелом полеміки як серед працівників школи, так і у суспільстві в цілому (Goodlad, 1984; Powell, Farrar, & Cohen, 1985). Фактично, освіту в Північній Америці за останні сто років супроводжує гаряча та політизована полеміка навколо таких понять, як, зокрема, так зв. нова освіта, прогресивна освіта, високий рейтинг успішності, проблема вибору школи (Boyd, 2000; Georgiades & Keefe, 1992; Parker & Parker, 1995), а також інтеграція дітей із особливими потребами в існуючі школи (Andrews & Lupart, 2000; Reynolds, 1989).

Цікаво відзначити, що, незважаючи на постійний характер шкільних реформ, поборники змін, включаючи деяких найавторитетніших спеціалістів освітньої сфери (див.:

Lieberman, 1992; Sizer, 1984), в усі часи доволі одностайно визнавали, що власне реформ у школах вдалося запровадити небагато. Ліберман наголошує, що викладання все ще залишається процесом із вчителем у центрі, а навчання є пасивною діяльністю для учнів (Lieberman, 1992). Хоча Кьюбан, наприклад, спростовує таку оцінку, помічаючи зміни „майже революційних масштабів” (Cuban, 1990, с.27). Говорячи про приклади широкомасштабних та комплексних змін як у змісті, так і структурі освіти, він вказує на можливість шкільної освіти для учнів майже будь-якого соціально-економічного статусу, збільшення середніх шкіл, які можуть задовольнити багато потреб учнів, об'єднання зусиль шкіл та місцевих спільнот, на території яких вони розташовані, розширення шкільних програм та шкільної інфраструктури, професійне зростання вчителів, трансформацію адміністративних моделей.

Однією з центральних тем реформування спеціальної освіти став рух у напрямку „прогресивної інклюзії” (Andrews & Lupart, 2000; Reynolds, 1989). Це передбачає поступовий перехід від відокремленого становища та ізоляції дітей з особливими навчальними потребами, особливо з тяжкими або явними формами порушень розвитку, до спільного освітнього середовища та розробку навчальних програм, орієнтованих на місцеву громаду за місцем проживання дитини. Кінцева мета прибічників інклюзивної освіти – забезпечення рівного доступу до безкоштовних та відповідних шкільних послуг для всіх дітей у кожному районі. Прогрес на цьому шляху часом призупинявся, але все ж був стабільним упродовж десятиріч. Щоправда, останнім часом постала перепона, коли визнали, що ініціативи з боку спеціальної освіти, такі як інтеграція, включення у загальний потік (mainstreaming), а також Ініціатива загальної освіти будуть приреченими, якщо не отримають повну підтримку та сприяння від системи загальної освіти.

Існують й інші закономірності в різні періоди реформ у ХХ сторіччі. Зокрема, це відчуття все більшого загострення полеміки навколо освіти (Boyd, 2000; Levin, 1993; Murphy, 1991). Також досить усталеним є переконання, що шкільна освіта у минулому була кращою, ніж тепер (Cuban, 1990; Webber, 1994). Серед найбільш авторитетних кіл спеціальної освіти існує протистояння між тими, хто прагне зберегти вже існуючі й важко виборювані модифікації у традиційних програмах спеціальної освіти, та тими, хто прагне повномасштабної реструктуризації загальної і спеціальної освіти у більш уніфіковану систему загальної освіти. Така полеміка спричиняє глибокі розходження, що ставить під

загрозу сам філософський і педагогічний фундамент у сфері спеціальної освіти (Fuchs & Fuchs, 1994; Goodlad & Lovitt, 1993; Lupart, 1998; Stainback & Stainback, 1992). Крім того, за рамками напружених дебатів всередині спеціальної освіти та освіти для обдарованих дітей постає ширше питання про місце спеціальної освіти в контексті реформування загальної освіти. Такий стан речей може спонукати політиків і навіть педагогів до відчуття ностальгії за якимись, можливо, міфічними часами, коли нібито у школах було більше порядку, учні краще навчалися, а місцеві громади виділяли більше підтримки.

Викладене вище дозволяє говорити, що шкільна реформа на цьому континенті є постійним процесом, який доти неможливо повністю завершити, поки суспільство та люди продовжують змінюватись. Звичайно, існують регіональні, національні та міжнародні, не кажучи вже про часові, особливості впровадження змін в освітній сфері (Levin, 1993; 2001). Незважаючи на це, американське і канадське суспільство та й, фактично, громадяни будь-якої держави будуть наполегливо прагнути реформування освіти у відповідь на ціле розмаїття внутрішніх та зовнішніх факторів впливу.

Вибіркова хронологія реформ

Ще впродовж двох останніх десятиріч XIX ст. у жителів Північної Америки почала зростати довіра до шкільної освіти як засобу вдосконалення індивідів та суспільства. Навіть незважаючи на те, що пропорційно менша кількість учнів мала доступ або бажання продовжувати навчання після початкового шкільного рівня, освіту почали розглядати як перепустку до вищих рівнів суспільства. Крім того, індустріалізація, а також нове законодавство про соціальний захист дітей зменшили масштаби дитячої праці та збільшили привабливість школи як соціального середовища. В поєднанні ці фактори викликали порівняно високий рівень підтримки шкіл з боку суспільства. Як наслідок, педагоги та члени місцевих громад розширювали шкільні програми та види позашкільної діяльності, особливо на рівні середньої школи (Murphy, 1991; Powell, Farrar, & Cohen, 1985). Проте діти з бідних родин, діти з фізичними вадами і/або емоційними розладами часто залишались покинутими їхніми родинами, і відокремлене опікунське піклування над ними залишалося нормою, оскільки таких дітей, до того ж наділених порушеннями розвитку, вважали непридатними для здобуття освіти (Stainback, Stainback, & Bunch,

1989а). Будь-які доступні види матеріально-технічного забезпечення або послуг для таких дітей існували переважно поза межами освітньої системи основного потоку, і надавались переважно у певних установах, виправних закладах або спеціальних школах за місцем проживання. Водночас провідні діячі у сфері медицини та релігії, обстоюючи необхідність реформ, очолили боротьбу за вироблення гуманнішого ставлення і сприятливих умов для учнів із порушеннями або вадами розвитку, наголошуючи на потребі таких дітей в освіті та професійному навчанні.

Період з 1900 до 1950 рр.

Трансформації в освіті одразу до і після 1900 р., звичайно, не були позбавлені конфліктів. На адресу середніх шкіл лунала критика за те, що називалось кількісним нанизуванням різних курсів за рахунок академічної глибини засвоєння. Відкрито обговорювалися питання про позитивний та негативний вплив соціального статусу учнів на їхню академічну успішність. Все ширше визнання наявності менш здібних учнів, які були змушені повторно навчатися у певних класах або й зовсім випадали зі школи, додавало підстав для критики навчальних програм, які здавалися відповідними лише для найбільш обдарованих учнів. Високі витрати на повторне прослуховування програми наводилися як свідчення низької ефективності всезагальної освіти. Дослідники цього періоду заявляли, що адміністративна структура шкіл межі століть була надто орієнтованою на адміністративні моделі, поширені у виробничій сфері (Murphy, 1991; Powell, Farrar, & Cohen, 1985). Інші автори стурбовано звертають увагу на широке виключення учнів з явними порушеннями або затримками розвитку, особливо тих, на кого ставили клеймо розумово відсталих, із систем загальної освіти (MacMillan & Hendrick, 1993; Kauffman, 1981). Зрештою, хоча громадяни тієї епохи покладали великі сподівання на школу як соціальну установу, вони не мали бажання підкріплювати таку довіру фінансовою підтримкою та повагою до інтелектуальної праці.

Тим не менш, збільшений інтерес до здоров'я, достатку та освіти дітей втілювався у збільшенні довіри до шкіл, і продовжував існувати протягом перших трьох десятиріч ХХ сторіччя. Така тенденція була явно сприятливою для багатьох учнів із вадами розвитку, дітей з бідних сімей або дітей-сиріт, які потрапляли під юрисдикцію шкіл. Широко

визнані успіхи в освіті та професійній підготовці дітей із вадами розвитку в Європі сприяло виробленню позитивного настрою у діяльності перших реформаторів спеціальної освіти у Канаді та Сполучених Штатах, а апробовані інноваційні підходи та методики навчання закладали, в свою чергу, поки що нетривкий фундамент спеціальної освіти у Північній Америці (Hallahan and Kauffman, 1991). У цей період були впроваджені й розроблені спеціальні програми для обдарованих дітей. На зміну довготривалим міфам та упередженням навколо осіб із порушеннями розвитку прийшло переконання, що реабілітація та навчання можуть полегшити їхнє життя та збільшити їхню незалежність, що, зрештою, принесе користь усьому суспільству. На жаль, зворотній рух, очолюваний вченими-генетиками на початку 1900-х рр., робив наголос на нібито спадковій стійкості „слабоумства” і був достатньо впливовим, аби насадити думку, що затримка розумового розвитку нібито була причиною суспільних проблем, зокрема злочинності, правопорушень, бідності, проституції та аморальної поведінки (Lusthaus & Lusthaus, 1992), а тому евгеніка (поділ на повноцінних і неповноцінних членів суспільства) і стерилізація осіб із психічними розладами широко схвалювалися суспільством (Winzer, 1996). Такі суперечливі погляди на дітей з особливостями розвитку, а також збільшена стурбованість долею менш здібних учнів, які погано вчилися у системі загальної освіти, спонукали до створення класів спеціальної освіти та професійних програм. Поступово такі ініціативи були сприйняті як успішні реформаторські заходи.

Великій депресії не вдалося похитнути довіру до шкіл – навпаки, 1940 і 50-і рр. були періодом безпрецедентного розширення систем освіти у США та Канаді. Освіта розглядалась як засіб, за допомогою якого учні, чисельність яких швидко зростала, а також солдати (багато з яких отримали фізичні та емоційні травми) після II Світової війни могли інтегруватися в економічно-соціальну структуру суспільства. Існувало переконання, що можна віднайти полегшення для будь-яких проблем, пов'язаних з інвалідністю, безробіттям, конфліктом поколінь чи соціальною пасивністю. Психологія стала полем професійних досліджень та практики, і наукові спостереження за дітьми, включаючи вивчення розумових та психічних порушень, помітно позначилися на освітній практиці (Kauffman, 1981). Запровадили тестування інтелектуальних здібностей та академічної успішності як наукової основи для ухвалення відповідних навчальних програм та розміщення окремих учнів (MacMillan & Hendrick, 1993). Та ж критика, яка лунала на

адресу освіти у цей період, більше стосувалась якості професійної роботи вчителів, адміністрації або тих, хто навчав майбутніх педагогів, аніж шкіл як таких (Goodlad, 1984; Powell, Farrar, & Cohen, 1985; Presseisen, 1985).

1950 – 1970-і рр.

У виразно відчутному загальному схваленні загальноосвітніх шкіл упродовж майже всіх 1950-х пролунали сумніви в 1957 р., коли Радянський Союз запустив на орбіту перший непілотований космічний апарат, Супутник. Ця подія спричинила цілий потік пропозицій з удосконалення початкових програм з математики та природничих наук (Goens & Clover, 1991), який загалом поширився і на наступні 1960-і, коли завдання освіти набули ще більшого розширення. Запуск Супутника також надав новий стимул до усвідомлення важливості сприятливого середовища для обдарованих учнів і, починаючи з 1960-х рр. і надалі, став поштовхом до розробки і розширення індивідуальних та спеціалізованих програм. Окрім успішної конкуренції із Країною рад, місцеві спільноти та адміністрації сподівалися, що шкільні програми та освітяни будуть вирішувати цілий ряд інших проблем: наприклад, бідності, злочинності, захисту громадянських прав, скасування расової дискримінації (Goodlad, 1984; Powell, Farrar, & Cohen, 1985; Presseisen, 1985). У той період суспільство починає все більше підтримувати школи як найбільш життєздатну суспільну установу, яка може вирішувати соціальні проблеми, що заважали успішному розвитку (MacMillan & Hendrick, 1993), а також, у випадку програм для обдарованих дітей, як інвестиції у майбутню безпеку і/або процвітання нації (Gallagher, 1991; Yewchuk, 1996).

В 1960-70-х рр. суттєвих змін зазнали й декілька інших значимих компонентів північноамериканської моделі освіти й соціалізації дітей. По-перше, змінилися ролі всередині родини, так що ситуація, коли обоє батьків працюють, стає нормою для дітей. Цю тенденцію підсилив економічний спад у Північній Америці у другій половині 1970-х (Goens & Clover, 1991). По-друге, різко зросла кількість дітей із неповних сімей (з одним із батьків). Разом ці дві зазначені умови призвели до зменшення ролі батьків у вихованні дітей. Крім того, авторитет релігії у житті дитини знизився настільки, що взагалі перестає відігравати освітню функцію для більшості молоді (Goodlad, 1984). Четвертим фактором впливу на освіту стало зменшення кількості громадян, безпосередньо пов'язаних із

школами; відповідно, зрозумілими стають зниження довіри громадськості до освіти та інтересу до її підтримки. Це стало одним із факторів підсилення уваги до відповідальності, ефективності в шкільній практиці та обов'язкових шкільних програм (Darling-Hammond, 1993; Mann, 1978). Інша помітна зміна тих часів спонукала до перегляду механізмів соціалізації дітей, засвоєння ними ролей дорослих: цінності та ставлення молоді дедалі все більше формувалися під впливом електронних засобів інформації. І нарешті, в 1970-х змінилося ставлення батьків до шкіл та вчителів; громадська критика освіти почала все більше поширюватись на інститут школи як такий, на відміну від попередньої уваги до якості викладання. Фактично, відбулося суттєве зниження ступеня взаємодії сім'ї та школи задля досягнення спільних цілей для дітей (Goodlad, 1984).

У цей період спеціальна освіта також зазнала драматичних змін. Батьківські правозахисні об'єднання, рух за громадянські права, а також удосконалення теоретичної бази, способів діагностики, методики викладання для учнів з особливими навчальними потребами спонукали до розвитку та гідного подиву поширення спеціальної освіти по всій Північній Америці. Ті шкільні класи, що спочатку призначалися для учнів з явно вираженими або важкими вадами розвитку, зовсім незабаром почали запрошувати учнів з менш явними відхиленнями (тобто, порушеннями навчальних можливостей, незначною розумовою відсталістю, помірною емоційною неврівноваженістю), а ці зазначені групи учнів пізніше опинилися у центрі „помітних суперечностей, дискусій і навіть судових розглядів” (MacMillan & Hendrick, 1993, с. 24). Розповсюдження фінансованих державою шкіл та класів спеціальної освіти сформувало окрему, хоча й паралельну, систему шкільної освіти, так що ідентифікували все більшу кількість учнів з особливими потребами, а також надавалося все більше різних видів послуг (Lupart, 2000; Yewchuk, 1996). Добре зарекомендував себе у загальноосвітніх школах підхід на основі „п'яти пунктів” – односторонній процес направлення, тестування, віднесення до певної категорії, розміщення та розробки відповідних навчальних програм (Andrews & Lupart, 2000). Спеціалізація вчителів, програми підготовки майбутніх педагогів, методика оцінювання та викладання, спеціалізовані професійні та батьківські правозахисні об'єднання, дослідження та публікації, а також допоміжні послуги, – все це було частиною добре налагодженої, окремо фінансованої освітньої структури, що ставала дедалі більше

конкурентоспроможною стосовно системи загальної освіти у питаннях фінансування, використання ресурсів та ефективності персоналу (Bunch, 1994). Разом з тим, перед обличчям настійних вимог розширювати обсяги навчального матеріалу та охоплювати швидко збільшувани обсяги знань педагога в системі загальної освіти чим далі з усе більшою готовністю „передавали” до спеціальної освіти будь-яких учнів, навчання або поведінка яких виявлялися поза „нормальними” очікуваннями.

Публікація Дубном (Dunn) у 1968 р. критичного аналізу відокремлених класів спеціальної освіти спричинила цілий напрям інтенсивних критичних роздумів навколо спеціальної освіти. Дуже ретельно вивчали практичний досвід спеціальної освіти, включаючи практику тестів на визначення рівня інтелекту, безрозбірливе розміщення у спеціальних класах надто великої кількості учнів, які зазнавали труднощі навчання у системі загальної освіти, шкідливі наслідки класифікації та віднесення до певної категорії, диспропорційна кількість учнів з бідних родин та культурних меншин у спеціальних класах, а також сама ефективність спеціалізованих програм. Така стурбованість поєдналася з більш глибоким та відчутно позитивним зрушенням у ставленні суспільства до інвалідів та осіб із вадами розвитку, що було спричинено, в свою чергу, рухами за деінституалізацію та стандартизацію в освіті (Andrews & Lupart, 2000). Батьки та об'єднання із захисту громадянських прав виступали за інтеграцію дітей з невеликими та тяжкими порушеннями у школи і класи місцевих спільнот, а відповідно налаштовані педагоги підтримували інтеграцію учнів з неважкими порушеннями у звичайні класи.

Від 1970-х і по сьогодні

Не дивно, що після декількох десятиріч визнання необхідності „спеціалізованих” послуг для учнів з особливими потребами вчителі загальноосвітньої школи загалом не дуже вітали ідею викладання у класах зі збільшеним розмаїттям учнів. Поширене ставлення до ідеї ширшої інклюзії осіб із порушеннями розвитку в спільнотах та школах сильно конфліктувало з освітньою практикою, а найменше небажання школи запроваджувати необхідні зміни долалося через реформу освітньої політики на місцевому рівні та більш суттєво через законодавство.

Ухвалення державного Закону 94-142 у США мало глибокий вплив на забезпечення спеціальною освітою у школах всієї Північної Америки. Основним завданням цього Закону було затвердити мінімальний стандартний обсяг рівноправних послуг для учнів з особливими навчальними потребами, а також задовольнити специфічні потреби освітніх послуг у менш обмежувальному середовищі, бажано – в умовах звичайних шкільних класів. На практиці це означало подвійний компроміс: учнів з більш гострими формами порушень розвитку на постійній основі переводили у спеціальні класи або на спеціальні програми, але намагаючись, наскільки було можливим, залишати їх у загальноосвітніх місцевих школах, а більшість учнів з незначними або помірними відхиленнями розвитку переважно залишали у звичайних класах із додатковим наданням необхідних спеціалізованих послуг (Andrews & Lupart, 2000; Bunch, 1994). По мірі того, як загальна освіта почала рухатись у напрямку до таких більш інклюзивних підходів, ставало дедалі очевидним, що вчителі та адміністрація звичайних класів були недостатньо підготовленими та погано забезпечені засобами й обладнанням для втілення багатомірних і комплексних змін, передбачених реформаторами інклюзивної освіти. Серед працівників сфери спеціальної освіти почали з'являтися принципові розходження, що стосувались концептуальних засад особливих потреб і навчання учнів, темпів запровадження змін, обсягу необхідних реформ у забезпеченні спеціальною освітою, потенційних можливостей використання інклюзивної освіти учнями з особливими навчальними потребами, а також лунали різні оцінки здатності системи загальної освіти задовільно реалізувати освіту інклюзивну (Meyen, 1995; Stainback & Stainback 1996; Fuchs & Fuchs, 1994; Kauffman & Hallahan, 1993; Lupart, 2000; MacMillan & Hendrick, 1993, Bunch, 1994; Reynolds, Wang, & Walberg, 1987; Gartner & Lipsky, 1996). Відповідно, й роботи про реформування як загальної, так і спеціальної освіти (включаючи освіту для обдарованих дітей) пропонували йти радикально різними напрямками, а рецептам пропонованих змін у певній системі освіти традиційно бракувало врахування проблем і перспектив іншої системи освіти.

У 1980-х рр. з'явилася ціла хвиля звітів і коментарів навколо американської моделі освіти. Ці звіти містили описи різноманітних шляхів реформування загальної освіти. Автори таких робіт, виходячи з глибокої стурбованості якістю шкільної освіти, закликали до майже повної перебудови освітньої системи, час від часу залучаючи досвід освітніх

моделей інших країн, зокрема, Японії (Форум Карнегі з питань освіти та економіки, 1986; Powell, Farrar, & Cohen, 1985). На думку Гудледа, стурбованість громадськості якістю освіти певною мірою відповідала загальній втраті довіри до суспільних установ, навіть якщо батьки, в цілому, вважали, що конкретна школа забезпечує їхніх дітей якісною освітою (Goodlad, 1984). На переконання інших (наприклад, Форум Карнегі з питань освіти та економіки, 1986; Powell, Farrar, & Cohen, 1985), школи просто взяли на себе більше зобов'язань, аніж вони здатні були виконати. Проте незважаючи на фактичні вигоди невдоволення якістю освіти, було висунуто ряд пропозицій, які обстоювали збільшення контролю, звітності, ефективності та практичних результатів (Форум Карнегі з питань освіти та економіки, 1986; Rowan, 1990).

Національна комісія із забезпечення якості освіти у 1983 р. подала звіт, Нація під ризиком, який, здається, став найвагомим серед подібних матеріалів у 1980-і рр.. Цей документ містив цілий ряд звинувачень проти шкіл, навчальних програм, а також малоефективних, некомпетентних і посередніх вчителів. Автори звіту стверджували, що американські учні проводили надто мало часу у школі, опрацьовуючи поверхневі матеріали і предмети, які викладалися вчителями з низьким академічним рівнем, недостатньо підготовленими для своєї роботи. Такий стан справ, говорилось у звіті, призводив до низької успішності учнів, завищення оцінок і навіть поширення безграмотності. В звіті також робився висновок, що середньостатистичний громадянин 1980-х був більш освіченим і поінформованим, аніж американці одним поколінням раніше, але що середньостатистичний випускник школи або коледжу мав гіршу освіту, ніж середньостатистичний випускник попереднього покоління. Цей звіт представив реальну ситуацію радше як привід для тривоги, аніж думки про загальне поліпшення як перемогу для загальної освіти. Важливо при цьому відзначити, що документ „Нація під ризиком” у багатьох аспектах був політичною заявою, наповненою полемічною термінологією та перебільшеннями, аби попередити американців про небезпеку та зміцнити рух на підтримку реструктуризації в освіті. У цьому відношенні звіт досяг поставлених завдань.

У рамках кампанії 1980-х за шкільну реформу з'явилась низка рекомендацій щодо підвищення професійного рівня вчителів. Аби спростувати уявлення, нібито вчителів набирають з-поміж студентів із низькою академічною успішністю, було запропоновано скасувати диплом базової освіти з педагогіки (the undergraduate degree in education).

Натомість пропонувалось, аби майбутні вчителі здобули диплом бакалавра мистецтв та природничих наук перед тим, як розпочинати професійне вивчення методики, можливо, вже на магістерському рівні. Програми з підготовки вчителів можна було б поглибити, викладаючи їх у школах професійної освіти із дотриманням найвищих і найбільш суворих стандартів. Інші пропозиції включали підвищення платні вчителям, запровадження диференційованих моделей професійного зростання для вчителів, набір вчителів з-поміж меншин, а також збільшення поваги суспільства до цієї професії (Форум Карнегі з питань освіти та економіки, 1986; Cornett, 1995; Holmes Group, 1986; Kearns & Doyle, 1988; Rowan, 1990).

Зусилля з реформування шкіл продовжувалися й у 1990-х роках по всій Північній Америці та в англomовних країнах за кордоном. До центральних тем, що поставали у цьому процесі, належали вибір школи, партнерство між школою та бізнес-структурами, конкуренція серед учнів та серед вчителів, національні стандарти та навчальні програми, а також узгоджені заходи з метою централізації та передачі повноважень щодо прийняття рішень (див.: Boyd, 2000; Carnoy, 2000; Poetter & Knight-Abowitz, 2001; Whitty, Power, & Halpin, 1998). Добре відомі приклади шкільної реформи, які відбулися на основі обговорення зазначеної проблематики, відбулися у Великій Британії, Австралії та Новій Зеландії (Bates, 2002; Levin, 1993, 2001). Спроби лобіювати (Kearns & Doyle, 1988) і навіть законодавчо (Webber, 1995) підтримувати подібні реформи в останні роки з'являлися як у Канаді, так і Сполучених Штатах, незважаючи на застереження, що такі кроки ставлять під загрозу принцип рівного доступу до освіти для дітей із будь-якого соціально-економічного середовища (Carnoy, 2000; Schlechty, 1990). Цікаво, що реформи 1990-х у Канаді та США втілювалися у конкретних завданнях, які передбачали досягнення найвищих показників у міжнародних тестах, зокрема, з таких предметів, як математика та природничі науки (Keys, 1997). Американці особливо прагнули створити більше умов для досягнення відмінних показників академічної успішності через зменшення або повне усунення насильства, наркотиків або пасивного ставлення учнів до щоденного шкільного життя (Національна асоціація директорів середніх шкіл, 1992; Національна експертна рада з вироблення завдань освіти, 1991).

Реформаторські зусилля у спеціальній освіті протягом 1980-90-х рр. ставали все більш фрагментованими, по мірі того, як основні діячі у цій сфері намагалися висловити та

критично проаналізувати переваги та обмеження, пов'язані з Ініціативою загальної освіти та інклюзивною освітою (Fuchs & Fuchs, 1994; Kauffman & Hallahan, 1993; Lloyd, 2000; Lloyd, Singh, & Repp, 1990; Skrtic, 1991; 1996). На одному полюсі ми знаходимо групу реформаторів, які бажають швидкого переходу до тотальної інклюзивної освіти. Виходячи з морально-етичної аргументації, такі активісти закликають до скасування спеціальної освіти та повної інтеграції всіх учнів у систему загальної освіти (Stainback, Stainback & Forest, 1989; Stainback & Stainback, 1996; Lipsky & Gartner, 1989; Gartner & Lipsky, 1996). На іншому полюсі лунає заклик до збереження можливостей відокремленої освіти і послуг, і висловлюються серйозні сумніви щодо здатності системи загальної освіти забезпечити належною освітою учнів із порушеннями, що ускладнюють отримання освіти, та для обдарованих учнів. Ще більша стурбованість лунає щодо можливої втрати важко зібраних ресурсів, спеціалізованих послуг та експертного досвіду, які накопичувалися декілька десятиріч у спеціальній освіті (Kauffman & Hallahan, 1993; Fuchs & Fuchs, 1994). Посередині таких полярних поглядів на спеціальну освіту опинилися прибічники Ініціативи загальної освіти (the Regular Education Initiative), які стверджують, що “(а) надто багато учнів характеризують як таких, що мають відхилення розвитку, і особливо це стосується дітей із труднощами у навчанні; (б) надто багато часу витрачається на визначення приналежності до певної категорії, але надто мало уваги приділяється тому, як задовольнити навчальні потреби учнів; (в) спеціалізовані програми, які передбачають часткове вилучення учнів зі звичайного середовища, але ефективність яких ще необхідно документально підтвердити, фрагментують процес навчання і викладання; (г) але окремі класи для учнів з вадами розвитку є морально невинуватими” (Audette & Algozzine, 1992, с.10). Такі розходження стають більш виразними, коли різні зацікавлені групи у межах спеціальної освіти починають вивчати своє потенційне місце у ширшому контексті реформування загальної освіти, як це відбито у спеціальних публікаціях з питань освіти обдарованих учнів (*Gifted Child Quarterly*, 1991, 35(1), а також порушень здатності навчання (*Journal of Learning Disabilities*, 1988, 21). Важливим є те, що статті та спеціальні тематичні випуски з питань інклюзивної освіти та спеціальної освіти у контексті реформування загальної освіти почали з'являтися і в роботах, присвячених питанням загальної освіти (*Educational Leadership*, 1995, 52(4); *Phi Delta Kappan*, 1995, 76(7)). З усієї зазначеної суперечності поглядів у час, коли ми перейшли у XXI сторіччя, набуває все

більшого визнання *неминучість* та, можливо, меншою мірою, потреба значно ширшої інклюзії учнів з особливими навчальними потребами у загальні школи та класи (Andrews & Lupart, 2000; Lloyd, 2000; Lupart et al, 2002). Як проникливо відмічає Шрег, „одним із важливих показників успішності шкільної реформи буде межа, до якої освітня система зможе налагоджувати й координувати взаємопов'язані та взаємозалежні компоненти освіти, соціальних послуг, охорони здоров'я, і межа, до якої освітня система зможе поліпшувати кінцеві результати для всіх учнів, включно з тими, хто має вади розвитку” (Schrag, 1993, с.225).

Основні особливості шкільної реформи

Зміни у школах за останні десятиріччя характеризувались декількома специфічними рисами, які можна розглядати як часткові або й глибинні спроби удосконалити школу. В самому центрі знаходиться засадниче питання ефективності шкіл у задоволенні потреб та розвитку інтересів і здібностей учнів, особливо тих, хто належить до маргінальних груп (Wang, Reynolds & Walberg, 1995). Серед обговорюваних проблем останнього часу, звичайно, – рушійна сила та концептуальна основа спеціальної освіти від самих початків. Дійсно, показовою різка критика з боку Кьюга зусиль прибічників інклюзії: „дивною є логіка, за якою звичайну систему освіти закликають взяти на себе відповідальність за учнів, яких вона не здатна задовольнити, як уже було доведено” (Keough, 1988, с.20). Можливо, і є в цьому доля істини, проте така позиція дещо затемнює реальність вимушеного висновку шкіл про те, що учні повинні „вписатися” у негнучкі структури та програми, які для них пропонуються, а відставання учнів у школі більше пов'язане з навчальними проблемами, характерними для певних учнів, на противагу неефективності чи нездатності шкіл належними чином відповісти на збільшуване розмаїття навчальних потреб учнів. Нещодавні шкільні реформи як у звичайній, так і спеціальній освіті пролили світло на той факт, що, незважаючи на добрі наміри та докладені зусилля за останні два десятиріччя, розбіжності, здається, продовжують поглиблюватись. Більше того, вони починають з'являтися і в рамках традиційної, подвійної системи освіти. Як наслідок, суспільство швидко втрачає довіру до освіти загалом (Lupart та ін., 2002). Проблеми, які асоціювалися із забезпеченням належною освітою та викладанням учнів, що не

справляються і не почувають себе задовільно у системі звичайної освіти, – ці проблеми, що раніше були первинною турботою педагогів спеціальної освіти, із вимушеною необхідністю стають відповідальністю всіх педагогів.

Одним із головних факторів поміченого зниження якості шкіл можна вважати збільшення частки дітей із бідних родин. Серед деяких факторів бідності – криза урбаністичного способу життя, неповні (з одним із батьків) сім'ї, належність до расових, етнічних і/або мовних меншин (Форум Карнегі з питань освіти та економіки, 1986; Glickman, 1998; Kozol, 1991; Levin 1995a; 1995b; Lieberman, 1992). У поєднанні такі фактори створюють для надто великої кількості дітей майже непереборні перешкоди на шляху до академічної успішності. Тобто, особисті, соціальні та емоційні проблеми, які виростають із бідності, постають причинами неспівмірної кількості виключених зі школи учнів, низької успішності, шкільного насильства (Lieberman, 1992; Національна асоціація директорів середніх шкіл, 1992; Національна комісія із забезпечення якості освіти, 1983; Tucker та ін., 2002). Як наслідок, представники середніх та вищих класів, і навіть бідні, починають вважати, що якість шкільної освіти впала, тоді як насправді від шкіл просто почали вимагати розв'язання цілої купи соціальних та економічних негараздів, не забезпечивши школи відповідними ресурсами (Goodlad, 1984; Kozol, 1991; Pogrow, 2002).

Проте Гоенс і Кловер наголошують на небезпечності припущень, що нібито педагогів не можна звинувачувати за низьку успішність учнів, зважаючи на соціальний стан родин учнів (Goens and Clover, 1991). На думку дослідників, тоді це передбачає, що викладання є даремною справою, коли, в дійсності, вчителі здатні впливати на рівень успішності учнів. Разом з тим, соціальне середовище, в якому перебувають учнів, особливо сімейне, все ж таки впливає на рівень успішності учня в школі та у житті після завершення школи (Bridge, 1978). Тому, можливо, цілком безглуздом є проголошення таких політичних завдань, як “До 2000 року всі діти в Америці розпочинатимуть школу вже підготовленими до навчання” (Національна експертна рада з вироблення завдань освіти, 1991, с.4), якщо, звичайно, проблеми бідності й різного походження учнів не будуть успішно вирішені. Проте вірогідність того, що північноамериканські громадяни матимуть бажання ділитися примноженими ресурси для підтримки починань у соціальній сфері у найближчому майбутньому є низькою, зважаючи на старіння тих осіб, що народилися у період різкого збільшення народжуваності (Форум Карнегі з питань освіти та економіки, 1986; Goens &

Clover, 1991; Presseisen, 1985), а також зважаючи на зростання впливу транснаціональних корпорацій, яким притаманний слабший інтерес до соціальних проблем на місцевому рівні (Bates, 2002), та на вірогідне зниження рівня суспільної свідомості (Barlow & Robertson, 1994).

Шкільна реформа 1980-х та 1990-х років значною мірою виходила з установки, що освіта повинна бути конкурентоспроможним видом діяльності, у якому ефективність та результати, що піддаються вимірюванню, є пріоритетними принципами. Навіть ще до 1900 року освіта рівнялась на промислову модель організації та засвоювала принципи ефективного наукового менеджменту. Такий союз освіти та бізнесу продовжив своє існування й у XX сторіччі. За останнє десятиріччя приватний сектор змінився у відповідь на більш напружену міжнародну конкуренцію і почав вимагати, щоб освіта перейшла на ринкову модель або модель організації, діяльність якої стосовно управління школами базувалася на статутах (Caldwell, 1993; Cobb & Glass, 1999), доповненням чого має стати децентралізована система прийняття рішень та конкуренція між учнями (Murphy, 1991; Philips, 2001). Обґрунтування, яке надають реформатори школи з орієнтацією на бізнесову модель, полягає у тому, що конкуренція серед учнів та серед вчителів матиме такі позитивні наслідки, як кращий рівень знань та здатність пристосовуватися як до споживачів (тобто, учнів та їхніх батьків), так і до бізнес-структур (себто, шкіл) (Cuban, 1990). Проте викликає певні сумніви ідея, що рух від стабільності та передбачуваності у напрямку до діяльності в стилі „компаній третьої хвилі”, як наголошують Гоенс і Кловер (Goens and Clover, 1991), принесе переваги дітям або гарантуватиме успішні результати для національної економіки (Aronowitz & Giroux; Levin, 1993). Можна навіть віднайти підґрунтя для песимістичної оцінки. Так, Болам вважає, що теперішніми реформаторами школи більше рухають „ідеологічні або політичні переконання, ніж раціональне обґрунтування чи результати досліджень” (с.234).

На чолі тих, хто лобіює запровадження у школах бізнес-моделей, часто знаходяться бізнесмени, які мають небагато або жодної віри у здатність шкільного персоналу адаптуватися до змінюваних обставин у суспільстві (Cornett, 1995). Так, Кірнс і Дойль наголошують, що освіту необхідно реструктурувати, і, зокрема, має бути залучена бізнесова модель:

Аби бути успішною, рушійним чинником нової моделі шкільної реформи має бути конкуренція та ринкова дисципліна, які є незнайомою територією для педагогів. Бізнесу доведеться визначати нову модель, і мета її повинна бути чітко окресленою із самого початку: повна реструктуризація. (Kearns and Doyle, 1988, с.5)

Не дивно, що таке твердження викликало хвилю обурення з боку вчителів, адміністрації та шкільних правлінь (Webber, 1995), і мало сприяло розвитку позитивних стосунків між школою та бізнесом. Основна частина таких реформаторських пропозицій була внесена з боку „аутсайдерів”, таких як урядові чиновники і законодавці, професори вищої освіти, а також відомими керівниками корпорацій, а безпосередніх працівників освіти, яким, зрештою, і реалізовувати поставлені плани, пропозиції та рекомендації, рідко залучали у їхню розробку (Lovitt, 1993).

Можна помітити, що значного поширення набули твердження про безпосередній зв'язок між якістю освіти та здатністю держави конкурувати у міжнародній економіці (Форум Карнегі з питань освіти та економіки, 1986; Рада конференцій Канади, 2000; Levin, 2001a; Національна експертна рада з вироблення завдань освіти, 1991; Уряд Канади, 1991a, 1991b). Так само є поширеним і логічний висновок із цього, що висококваліфікована робоча сила необхідна для будь-якої держави, аби не відставати від міжнародних країн-суперниць (Murphy, 1991; Національна асоціація директорів середніх шкіл, 1992). Такі твердження часто супроводжуються апелюванням до віри громадян у демократію, свободу, значимість кожного індивіда, і навіть вірність своїй державі (Див.: Національна комісія із забезпечення якості освіти, 1983; Kearns & Doyle, 1988; Presseisen, 1985). Не буде перебільшенням сказати, що можна віднайти елементи етноцентризму, навіть ксенофобії у переконаннях і страхах принаймні деяких прибічників шкільної реформи. Визнавши це, важливо пам'ятати застереження Левіна про те, що переконання, засновані на фактах або інших чинниках, впливають на політику та програми дій і тому також заслуговують на увагу. Важливо, аби освітяни не просто відкидали зневажливо такі концепції та системи переконань, оскільки ті можуть прямо впливати на шкільний процес, хоча, можливо, й у більш раціональному й обґрунтованому формулюванні, як і було запропоновано деякими провідними реформаторами школи (Skrtic, 1991; Meyen & Skrtic, 1995)

Паралельно із патріотичними закликами прибічників шкільної реформи часто з'являється думка, що рейтинги успішності, які раніше відводилися для найздібніших учнів Північної Америки, тепер повинні бути досягнуті практично всіма учнями, вчителями, бізнесменами та іншими громадянами. Форум Карнегі з питань освіти та економіки у 1986 р. недвозначно наголосив, що „всі громадяни повинні навчатися на тих рівнях, які раніше призначалися для осіб з високим рівнем успішності” (с. 20). Інші, такі як Національна асоціація директорів середніх шкіл (National Association of Secondary School Principals (1992), Національна комісія із забезпечення якості освіти (1983), встановили зв'язок між високим рівнем успішності учнів та успішним входженням в інформаційну епоху, де успіх виразно розуміється як накопичення влади та багатства. Таке твердження, незалежно від того, чи вважають його у кінцевому підсумку життєздатною і провідною основою для реструктуризації школи в майбутньому чи ні, не можна сліпо приймати, не проаналізувавши спершу його наслідки для спеціальної освіти (Meуen, 1995). Наприклад, серед інших постають такі очевидні запитання: Чи будуть встановлені стандарти успішності досяжними для учнів із вадами розвитку? Чи будуть розроблятися альтернативні тести, аби гарантувати, що учні з вадами розвитку зможуть продемонструвати те, що вони знають? і Чи будуть включати учнів із порушеннями розвитку в національне тестування, і чи будуть результати їхньої успішності поєднуватися з результатами учнів без порушень розвитку? (Meуen, 1995).

Постає очевидним, що працівники школи не в змозі сприяти всезагальному вдосконаленню учнівських здібностей і знань без налагодження міцніших зв'язків з іншими сегментами суспільства. Мерфі правильно відмітив, що молодь опиняється у різних освітніх середовищах поза школою. Більш того, він наголошує, що багато з того, що учні вивчають не у школі, приходить до них безпосередньо з малою часткою пояснень від дорослих або без жодних пояснень. Наприклад, цілий спектр електронних засобів масової інформації, вікові та соціально-економічні відокремлені групи однолітків, колективи, де учні працюють із неповною зайнятістю, а також океан сімейних стосунків – все це є джерелами навчання. На противагу цьому, формалізоване навчання, що надається шкільними програмами та педагогами, має відносно слабку освітню силу для багатьох дітей і юнаків. Мерфі йде ще далі і говорить про те, що школи можуть капітулювати під

одночасними хвилями збільшуваних суспільних очікувань та послаблення власного впливу на молодь.

Єдиний, можливо, спосіб обходу цієї дихотомії – створення школами коаліцій із бізнесом та промисловістю, а також з різними спільнотами, які виникають а базі спеціальних потреб та технологій (Murphy, 1991; Presseisen, 1985; Lipsky & Gartner, 1989; Gartner & Lipsky, 1996). Шкільний персонал повинен продовжувати намагатись тісно співпрацювати з багатьма культурними та правозахисними об'єднаннями, які постійно набувають нових форм, іншого статусу, але все ще залишаються впливовими у житті молоді. Для створення такої форми інтегрованого навчального середовища, зазначає Сайзер, необхідно уникати «вузького, часткового» підходу до реформування (Sizer (1992), с.28). Натомість, системна реформа повинна відбутися, якщо, передбачає Ліберман, більше учнів будуть навчатися незалежно та в групах за навчальними програмами, орієнтованими на розв'язання проблем, і яким будуть викладати вчителі у якості помічників, а не як звичайне джерело інформації. Учні, батьки та вчителі у такому шкільному середовищі могли б вільніше розвивати дійсно важливі, хоча тут можливі різні підходи, уміння та обмінюватися значимим навчальним змістом (Darling-Hammond, 1993). Таким чином, можна було б частково відповісти на застереження Гаскелла, аби школи не перетворювались на суто підготовчі заклади післясередньої освіти та не підсилювали соціальну ієрархію.

Останньою, ключовою рисою шкільної реформи є потреба більшої єдності наявних подвійних систем освітніх послуг, водночас зберігаючи певну конкуренцію різних реформаторських зусиль, яких вже було докладено. Це потенційно може зміцнити освітній процес та сприяти досягненню найвищої якості та рівноправності. Як цього досягти – поки що не ясно, оскільки в основній своїй масі попередні зусилля докладались переважно ізольовано та без належного врахування всього розмаїття категорій учнів, яких будь-яка система освіти повинна охоплювати. Як припускають Гоенс і Кловвер, більшу частину присутнього сьогодні розчарування можна пояснити фрагментарними, викликаних своєрідною модою, спробами попередніх реформ, де наголос робився на швидкому полегшенні, одноразових або часткових рішеннях, так ніби школи є монолітними і суто раціональними організаціями. Концепції децентралізації, навчання із учнем у центрі, багатоступеневої освіти, відмови від розподілу на паралельні класи на

основі здібностей дуже поширені у школах сьогодні, проте ці починання через свою частковість швидко перетворюються на об'єкти спотикання. Реальність полягає у тому, що школи є складними соціально-технічними й політичними установами, які працюють у встановлених рамках законодавства та програм дій, аби задовольняти очікування, що висуває розмаїте та вимогливе суспільство через посередництво шкільних довірчих рад, обраних на місцевому рівні. Саме ця складність і вимагає усвідомлення того, що школу не змінити шляхом простого оновлення або реструктуризації, як вважали у минулому. Натомість, Гоенс і Кловер закликають до широкомасштабних системних реформ у вигляді динамічної та постійної трансформації школи. Під цим вони розуміють повну або суттєву видозміну самої природи або наявних умов такого закладу як школа, а також «видозміну сутності й завдань освіти у світлі змінюваних умов і середовища» (Goens & Clover, 1991, с.10).

Спеціальна освіта може слугувати яскравим нагадуванням про небезпеки, притаманні спорадичним рішенням і/або практиці виокремлення окремих учнів. Така практика загрожує деяким, і навіть більшості, якщо взагалі не всім категоріям учнів, яких наші школи повинні забезпечувати освітою (Kauffman & Hallahan, 1993). Мейен гостро відзначає, що “більшість, якщо не все із того, що являє собою спеціальна освіта сьогодні, відображає дії школи у відповідь на певне законодавство. Деяка частина таких реакцій оцінюється як належна освітня практика, інша ж постає як прояви незгоди” (Meyen (1995), с. 93). В першу чергу, це стає очевидним на прикладі федерального законодавства США – Закону про освіту осіб із труднощами навчання (Education of the Handicapped Act (EHA) та Закону про освіту осіб із порушеннями розвитку (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), – які включають положення про належні процедури шкільного процесу, безкоштовну та відповідну загальну освіту, індивідуальні навчальні програми та рівноправне тестування. У Канаді, де освітнє законодавство і стратегія визначаються на рівні провінцій, один з нещодавно проведених всебічних аналізів виявив подібний прогрес у формуванні законодавства, що гарантує рівноправність (відсутність дискримінації) та доступ до освіти, а також, меншою мірою, залучення батьків, надання відповідних послуг, виявлення певних категорій учнів та їхнє розміщення (Smith & Foster, 2000). Переваги, якими у даний час користується багато учнів з особливими потребами, можливо і з'явилися в результаті визначених правил та положень, яких повинні

дотримуватись школи. Проте проблеми, які створює такий вид втручання для деяких категорій учнів, можуть працювати і супроти тих завдань, вирішення яких ставилося за мету. Наприклад, в огляді, проведеному Смітом, показано, що існують величезні розбіжності у захисті на законодавчому рівні залежно від конкретної провінції. І як свідчать численні (не кажучи, вже про обсяги витрат) судові справи і позови учнів, навіть найбільш сучасне і розвинене законодавство не переходить автоматично у найбільш ефективну практику. Стосовно цього Сміт нагадує нам, що освітою забезпечують не уряди або шкільні правління, а вчителі та інший персонал у тисячах шкільних аудиторіях по всій країні, і що саме щоденна відданість та компетентність таких людей визначає, зрештою, обсяги та якість освіти, яку отримують учні (Smith (1994). Аналогічно застерігає і Мейен, припускаючи, що поточні реалії спеціальної освіти, такі як віднесення учнів до певної категорії для отримання ними відповідної освіти або моніторинг з боку батьків для отримання їхньої згоди, можливо, і не є „ідеальними” шляхами задоволення потреб учнів, які мають труднощі у навчанні.

І нарешті, ми повинні усвідомити, як вимоги реформувати спеціальну освіту впливають на систему загальної освіти. Фукс і Фукс наголошують, що нещодавні заклики прибічників радикальних реформ до повної інклюзії учнів із тяжкими і/або багатьма порушеннями розвитку, можливо, дійсно привернули увагу до цієї проблеми з боку загальної освіти, чого прагнув раніший і консервативніший рух за Інновації у системі загальної освіти (REI) (Fuchs and Fuchs (1994). Однак, такі наслідки можуть викликати серйозний загальний опір до ідеї інклюзії з боку педагогів загальної освіти, а, можливо, навіть скасувати запроваджені нововведення в системі загальної освіти стосовно дітей із невеликими або помірними порушеннями (Lupart, 1998). Хіба ми не здатні запропонувати кращі способи ефективного застосування тієї величезної енергії та ресурсів, які тепер потрібні для розв'язання зіткнень між реформаторськими намірами, полегшення негативних наслідків спротиву у сфері як спеціальної, так і загальної освіти, та разом створити школи, де „програми спеціальної освіти більше не відрізнялися б від „доброї простої” практики викладання” (Meuen, 1995, с. 93) ?

Стає зрозумілим, що ми підійшли до визначального перехрестя на шляху реформування освіти. Необхідно вловити імпульси від різноспрямованих моделей реструктуризації освіти та спрямувати їх у напрямках, які гарантуватимуть, що освітні

потреби всіх учнів – з порушеннями розвитку, з бідних родин, з культурних меншин, учнів з труднощами у навчанні та обдарованих, і навіть міфічного „звичайного” учня – будуть задовольнятися належним чином. За складністю таке завдання, можливо, перевищує будь-яке інше з попередніх у тривалій історії загальної освіти нашого сторіччя, і можна виразно той неспокій, яке воно спричиняє у наших школах. Але замість бути паралізованими конфліктами та невизначеністю через постійні зміни, педагоги Північної Америки мають у своїх руках доречну на часі можливість знову затвердити свої шляхетні цілі, прагнення та внесок у суспільство й світ. Також, як ніколи раніше, у нашому розпорядженні база знань, експертний і дослідницький досвід, необхідні для формування освітньої культури і середовища, яких ми всі прагнемо. Настав час для роздумів, співпраці та поновлення довіри до наших вчителів та учнів, які є ключовими учасниками на шляху вирішення складного завдання. Пам’ятаючи про спільну, колективну, але складну мету забезпечити безплатною та відповідною загальною освітою всіх учнів, можемо розпочати з виявлення наявних перепон, які необхідно усунути, та поширювати виразно позитивний досвід окремих шкіл і районів США та Канади.

Перепони на шляху шкільної реформи

У широких колах існує думка про те, що майже всі ініціативи з проведення шкільної реформи не принесли значних довготривалих змін, на які сподівалися прихильники реформи (Elmore, 1978; Georgoades & Keefe, 1992; Lipsky & Gartner, 1989; Goodlad & Lovitt, 1993). Варто визнати, що деякі накази з реструктуризації було успішно виконано. Проте це було єдиним випадком, коли було можливо взаємно адаптувати розпорядження та шкільну культуру (Berman, 1981; M.W. McLaughlin, 1978; Meyen & Skrtic, 1995; Porter & Richler, 1991; Villa, Thousand, Stainback, & Stainback, 1992; 1996). На жаль, зусилля реформувати „зверху-вниз”, що зазвичай є популярними серед законотворців, рідко залишають поле для самостійності вчителям та шкільним адміністраціям. Найчастіше результатом цього є поверхове реформування з незначним корегуванням шкільних методик. Навіть пропозиції застосовувати до освітян суворі економічні санкції, аби примусити їх виконувати розпорядження законодавців (Mann,

1978), не мали успіху та знищили необхідність проведення пакетів реформ на місцях. Вочевидь, необхідно наголосити на тому, що без збереження балансу між рішеннями керівників усіх рівнів та ініціативами змін на місцях серед рядових вчителів будь-які заходи, спрямовані „зверху-вниз”, приречені від самого початку. Насправді, диспропорційна влада в руках кількох керівників вищої адміністрації освіти, ручне керування тим, що має змінюватися, а також обставини, в яких мають проходити зміни, створили ще більше перешкод для істотної та доцільної реформи, перевантаживши вчителів і адміністрації шкіл, які й повинні виконувати реформування. Наприклад, виконуючи розділ PL 94-142 освітнього законодавства США та канадські правила з подібними умовами, багато освітян скаржаться на велику кількість додаткових годин, витрачених на підготовку індивідуальних програм навчання та подальшого моніторингу і реєстрування спеціальних програм, які, за законом, необхідні для інтеграції учнів з особливими освітніми потребами. Викликає справжнє занепокоєння той факт, що подібні вимоги законодавства значною мірою відволікають вчителів від загального викладання і можуть знижувати якість навчання у класах для звичайних дітей та дітей з особливими потребами.

Двома іншими перепонами на шляху реструктуризації є збереження статусу кво (Sozer, 1984) та деморалізований викладацький склад (Aronowitz & Giroux, 1993). Також тенденція серед високопосадовців шукати швидкі рішення існуючих проблем (Fullan, 2001; Fullan & Miles, 1992) та ігнорувати складнощі культурних взаємостосунків шкіл і суспільних осередків (Goens & Clover, 1991) послабили імідж шкільної освіти як негнучкої та ритуальної системи. Тим не менше, Мексі зазначає, що професійний освітянин виконує свою роботу добре, регулярно та систематично (Махсу, 2002). Професійна діяльність освітянина представляє собою повторювані дії, позначені морально-етичними принципами» (с.6), а отже швидкі зміни можуть і не відбутися.

Прихильники реструктуризації школи сформулювали ряд суперечливих завдань. Важко одночасно ставити цілі по залученню освітян до процесів державного управління та мати загальнонаціональні цілі. Однаково проблематичними є співвідношення концепцій професійності вчителів зі стандартним учбовим планом або академічної суворості з порівняннями тестів міжнародних досягнень (Murphy, 1991), блискучі знання учнів з об'єктивною реальністю (Skrtic, 1995), сприйняття учнів як клієнтів з відповідальністю за

результати навчання (Webber, 1995; V. Bonac Clarke, з особистої розмови, березень 1994). Так вимоги бізнесменів, щоб до учнів та їхніх батьків ставилися як до покупців або клієнтів (Kearns & Doyle, 1988) є прикладом неправильного застосування бізнес-парадигми до викладання та навчання. В деяких країнах світу розповсюдження поняття «учень-клієнт» значним чином впливає на школи та викликає появу власних доходів і, таким чином, створює можливості для деяких переваг, таких як додаткові інфраструктура та вчителі, але також і викликає занепокоєння щодо об'єктивності, ефективності, відволікання від навчання та корупції (Ng, 2001).

Парадигма «учень-клієнт» має на увазі ідею про те, що вся відповідальність за академічні успіхи учнів покладається на вчителів. При цьому ігнорується той факт, що інші учасники процесу, наприклад, розробники учбового плану, батьки, законодавці, учні, викладачі майбутніх вчителів, також впливають на успішність навчання. До того ж, у перспективі «учень-клієнт» ігнорується те, що деякі молоді люди не зацікавлені у навчанні чи застосуванні знань або можуть не бути здатними засвоїти знання, пропонувані традиційним учбовим планом. Справді, деякі учні відвідують школу тому, що цього вимагає закон, і тому, що школу відвідують їхні друзі; отже учні, що не хочуть навчатися, не є клієнтами (Murphy, 1991; Powell, Farrar & Cohen, 1985). Більш того, єдині стандарти, що впливають зі стандартизованих навчальних планів і тестів, віртуально перешкоджають відношенню до учнів з особливими потребами та інтересами як до клієнтів (Elmore, 1990). З цих причин зусилля з реструктуризації мають йти далі простих і швидких програм (Harris, 2001; Holmes Group, 1986). Нав'язані рішення мають бути достатньо потужними та застосовуватися у всій шкільній системі, особливо серед вчителів та учнів, які відіграватимуть основну роль у їхньому виконанні, та одночасно бути спрямованими на блискучі рейтинги знань та об'єктивність, на яких наголошували прихильники реформ.

Надмірна довіра до стандартизованих тестів як мірила якості шкільної освіти є іншою серйозною перепоною для удосконалення школи. Окрім питань використання адекватних технічних засобів та процедур, а також питання соціально-економічних нерівностей, які можна виявити за допомогою тестування, ці програми обліку знань потребують багато коштів, хоча про це рідко говорять (Nagy, 1995). Стандартизовані тести створюються для вимірювання лише частини шкільного життя (Sizer, 1984). Повнішу

картину можна побачити, додаючи інформацію, отриману завдяки дослідженням серед учнів та батьків, інтерв'ю, спостереженням та аналізу конкретних випадків. Надмірна віра у стандартизовані тести іноді призводить до обманів та порушень деякими учнями та навіть вчителями (Schlechty, 1990), які відчують, що невідповідний результат занадто ускладнює життя. Більш того, встановлені стандарти можуть бути недосяжними або невідповідними для значної частини учнів (Meуen, 1995). В той час як збір інформації про позитивні результати є особливо цінним для ухвалення рішень в системі освіти, Нейджі зазначає, що значні кошти, необхідні для цього процесу, ніщо у порівнянні з сумами, що знадобляться для зміни системи відповідно до отриманої інформації (Nagy, 1995). Стіггінс особливо підкреслює важливість балансу між бюджетами на навчання та іншими витратами (с.763) так, щоб зберігалось фокусування на викладанні й навчанні (Stiggins, 2002).

Елмор спростовує твердження про те, що освітня система опирається змінам (Elmore, 1990). Насправді, припускає Елмор, позитивна реакція освітян на велике розмаїття облікових програм дуже зашкодило узгодженості та гармонійності структури викладання та навчання. Всю іронічність ситуації висвітлює Нейджі, який вказує на неможливість заперечення того факту, що освітяни пішли назустріч численним вимогам суспільства та ввели такі нові елементи, як поінформованість про СНІД, навчання батьків, психологію антинасильства, вивчення другої іноземної мови, фізичне виховання і тому подібне (Nagy, 1995). Кожен новий елемент, тим не менше, зменшує кількість часу, яку можна витратити на традиційну «базову» учбову програму, а наш прогрес вимірюється здебільшого обліковими програмами саме за досягненнями учнів у базових предметах. Більш того, Елмор передрікав, що масштабність реформи настільки збільшить сподівання на школу, що ефективність програм реструктуризації буде мінімальною (Elmore, 1990). Подібним чином Вітерлі, Ліпський і Боттері висловили побоювання, що вимагаючи так багато, прихильники реформи отримають мало (Weatherley, Lipsky (1978) та Bottery (2002).

У 1985 році Прессайзен (Presseisen) застерігав законодавців від застосування тільки тих реформ, що потребують мало коштів, бо їхні результати спричинять лише невиразні зміни у школі. Протягом наступного десятиліття інші діячі освіти робили схожі зауваження (Форум Карнегі з питань освіти та економіки, 1986; Cornett, 1995; Murphy,

1991; Національна асоціація директорів середніх шкіл, 1992), але великих результатів вони не досягли. Схожі попередження висунули прихильники інклюзії дітей із особливими навчальними потребами, які, висловивши побоювання, що цей рух буде неправильно використано шкільними адміністраціями як зручний привід швидко зекономити фонди – не витратити гроші на надання належних послуг, закривши кабінети спеціальної освіти та перевівши учнів зі спеціальними потребами у звичайні класи й довіривши їх вчителям, що не пройшли спеціальну підготовку (Andrews & Lupart, 2000; Goodlad & Lovitt, 1993; Lupart, 1998). Лише декілька шкільних районів, штатів та провінцій бажали підтримувати програми вдосконалення школи з адекватним персоналом, професійним розвитком та ресурсами, витрачаючи відповідну кількість часу. Це свідчить про те, що освітяни прагнуть змін, але надто часто вони досягають межі, коли вже не можуть «зробити більше, маючи менше» (Barth, 1990, с. 12).

Іншою важливою та потужною перепоною на шляху шкільної реформи є поширені погляди на вчителювання. Два протилежних сприйняття викладацької роботи були невід'ємною частиною реструктуризації школи в цьому столітті. З однієї точки зору, вчителювання розглядається як проста повсякденна та спеціальна діяльність, тобто будь-хто з достатньо непоганими загальними знаннями може бути вчителем (Darling-Hammond, 1993). Вірогідно, цю концепцію вчителювання було розвинуто в часи, коли викладання у школі було короткочасною роботою для жінок перед заміжжям або для чоловіків, що використовували вчителювання як засіб для набуття інших професій (Holmes Group, 1986). Згідно з цією парадигмою, зміни можна досягти за допомогою системи винагород і санкцій. Альтернативним є бачення вчителювання як складного процесу, що включає в себе велику кількість спостережень, взаємодій і рішень (Darling-Hammond, 1993; Махсу, 2002). Згідно з цією точкою зору, змін можна досягти через розуміння шкільної культури, моралі та етичних практик, теорії груп, різноманітності учнів, професійного розвитку, повноважень учителя.

Роуан підтримав сприйняття вчительської роботи як складної професійної діяльності. Він запитував: «Навіщо шукати та наймати на роботу визначних вчителів та директорів і тримати їх у шорах?» (Rowan, 1990, с.10). На жаль, більшість шкільних реформ у Північній Америці виходили з того, що вчителювання є простим механічним процесом (Skrtic, 1991; 1995). Тому необхідно змінити базову парадигму. На сьогоднішній

день ще мало можновладців розуміють необхідність того, що увагу треба приділяти колегіальності та процесу групового розвитку (Lieberman, 1992), особистим цінностям (Goens & Clover, 1991) та демократичним принципам (Skrtic, 1995), якщо потрібні більш успішні шкільні реформи. Нарешті друге, більш органічне бачення вчителів передбачає те, що законотворці повинні розуміти, що більшість учителів є професіоналами та альтруїстами, тому при ухваленні рішень, законів і розпоряджень потрібно більше спиратися не на політику та ідеологію, а на теорію та дослідження (Astuto & Clark, 1992). Законотворці не повинні помилково сприймати потребу вчителів у часі для розуміння та адаптації змін як опір реформам (Fullan & Miles, 1992).

І нарешті однією з найзначніших перепон на шляху успішної шкільної реформи є недостатнє усвідомлення необхідності поєднати зміни в управлінні школою з економічною конкурентоспроможністю (Hawley, 1978; Levin, 1993; Levin, 2001a) або навіть результатами навчання учнів (Murphy, 1991). Справді, зміни у владі, такі як менеджмент шкільного персоналу, можуть знизити якість навчання, бо час, який вчителі повинні витратити на зустрічі та роботу в комітетах, відволікає їх від виконання вчительських обов'язків у класах (Dimmock, 1993).

Визначені нами перепони не є нездоланими і можуть пояснюватися відсутністю практичного та концептуального консенсусу серед тих, хто впливає та керує змінами освіти, та тими, хто є основою шкільної культури. Перед тим як перейти до обговорення умов, які необхідні для стимулювання успішних змін у школі, важливо розглянути впливові групи, що складаються з тих, хто найбільше пов'язані зі шкільною культурою.

Впливові групи

Активніша участь батьків в ухваленні рішень у системі освіти було основним завданням прихильників реструктуризації школи. Так децентралізація влади розглядалася як засіб глибшого залучення батьків. Також зменшення контролю неодмінно повинно було принести багато переваг (Cuban, 1990; Murphy, 1991). Рішення мали ухвалювати люди, обізнані в особливостях місцевих осередків, а не бюрократи або політики, що працюють на відстані. В цьому випадку зміни провести легше, а конкуренція серед шкіл мала б сприяти творчому росту, який є неможливим в умовах освітньої монополії. Концепція децентралізації та залучення батьків призвела до створення шкільних рад,

чартерних шкіл (шкіл, якими більше опікуються батьки, певні компанії тощо, але підтримуються державним урядом) та місцевого управління в Британії та декількох інших англомовних країнах, таких як Австралія, Нова Зеландія, США, Канада. Цікаво, що децентралізація добре підходить до освітньої парадигми, яку просувають бізнес-організації, такі як Рада конференцій Канади (Conference Board of Canada) (M.A. McLaughlin, 1992). Залучення та підтримка батьків у спеціальній освіті стала цінною та почесною традицією (Turnbull & Turnbull, 1997). Багато з того, що було досягнуто у забезпеченні спеціальної освіти або освіти для обдарованих дітей, зроблено завдяки наполегливим зусиллям батьків та найнятих ними юристів. Коли персонал спеціальних шкіл узяв на себе пошук можливостей задовольняти індивідуальні потреби своїх учнів, батьки були їхнім найобізнанішим джерелом та надійними партнерами (Andrews & Lupart, 2000). Досвід, отриманий завдяки цій плідній співпраці, може бути одним із основних внесків, який спеціальна освіта може докласти до більш уніфікованої системи освіти.

Зусилля з децентралізації влади досі тривають (Webber, 1995), принаймні деякі застерігають від того, аби бачити в децентралізації та залученні батьків панацеєю від усіх проблем (Astuto & Clark, 1992; Bridge, 1978; Goens & Clover, 1991; Murphy, 1991). У найгіршому випадку, децентралізація може просто перемістити бюрократичну владу та контроль із кабінету вищої влади до директорів шкіл та дозволити тиранії шкільних адміністрацій усунути вчителів і батьків від ухвалення рішень. Але негативні результати не є обов'язковими, і досвід деяких шкіл переконує в тому, що місцеве управління поліпшує реагування на потреби учнів та тісніших взаємин у шкільній спільноті. Також існує багато інших можливих ускладнень. Брідж помітив, що набагато легше об'єднати батьків навколо вирішення певних питань, аніж залучити їх до щоденного життя школи (Bridge, 1978). Він також зазначив, що серед батьків немає згоди щодо того, як повинна працювати школа. Більш того, бажання батьків бути залученими до школи залежить від їхньої статі. Більшість батьків, задіяних на добровільних роботах у школі чи в шкільних радах, є жінками; чоловіки зазвичай тримаються подалі від шкільних питань, доки не виникає криза або не постає необхідність ухвалення глобального рішення, яке стосується їхніх дітей. Брідж та Мерфі також помітили, що чим вищий соціально-економічний статус родини, тим більше батьки обізнані в питаннях освіти (Bridge, 1978; Murphy, 1991). Не дивлячись на це, Віверлі та Ліпський стверджують, що залучення батьків ще не гарантує,

що їхні інтереси будуть переважати (Weatherley, Lipsky, 1978). Навіть добре проінформовані батьки можуть перебувати під тиском вчителів і шкільних адміністрацій. Проте зрозуміло, що особливості сімей учнів впливають на ефективність залучення батьків в ухвалення рішень та на відповідальність освітян за інформування батьків про шкільні питання. Зрештою, і Елмор, і Мерфі наголосили на невід'ємних суперечностях, що виникають при наданні повноважень членам шкільної спільноти (Elmore, 1990); Murphy, 1991). Одна з них полягає в тому, що децентралізація може цікавити батьків, вчителів, адміністрацію школи та учнів із зовсім різних причин, що може призвести до сподівань кожної групи на збільшення своєї влади над іншими. Яскравим прикладом цієї проблеми сьогодні є різне ставлення до інклюзії. За повну інклюзію виступають захисники учнів із важкими порушеннями розвитку, проти – групи, що представляють дітей із низькою здатністю до навчання або високообдарованих. Зазвичай, ця сторона насторожено сприймає зусилля з впровадження інклюзії, у якій бачить найбільшу загрозу втратити так важко виборені спеціальні освітні послуги.

Впровадження шкільних реформ у 1980-х та 1990-х роках деморалізувало багато вчителів. Дехто сприйняв таку реакцію як неготовність вчителів ініціювати та впроваджувати зміни. Згідно з такою оцінкою, вчителі чинили опір, а отже реформування структури освіти треба було проводити примусово для шкільної громади (Goens & Clover, 1991). Іншими словами, вчителі були проблемою, яку потрібно було вирішувати законодавцям, які рідко цінували роботу вчителів (Goodlad, 1984; Lieberman, 1992; Webber, 1995). На жаль, література зі шкільної реформи та засоби масової інформації насичені думками про те, що школа не в змозі змінити свою політику та методику роботи (Cornett, 1995).

Багато тих, хто вважає необхідними примусові зміни у професії вчителя, визначають ситуацію в освіті як кризову. Як би не було, ця криза може бути результатом того, що законодавці ігнорують необхідність залучати професіоналів до планування реформ та надавати освітянам необхідні засоби для виконання роботи (Holmes Group, 1986). Замість того, щоби бути партнерами законотворців у роботі з покращення шкільної освіти, вчителі мають великі труднощі у «приверненні до себе уваги» (Sizer, 1984, с.219). Іншою, мабуть складнішою проблемою є невід'ємна професійна ізоляція вчителів, коли один учитель працює з великою кількістю дітей в окремій аудиторії. В більшості наших коледжів майже

немає можливості для вчителів обмінюватися досвідом та знаннями, які вони демонструють у безлічі класних кімнат Північної Америки. Сміт та Скотт припускають, що саме ізоляція вчителів може бути критичним фактором, що впливає на їхнє гіпотетичне небажання позитивно сприймати зміни в цілому, та особливо нещодавні ініціативи щодо інклюзії (Smith, Scott, 1990). Автори помітили: «В найкращому випадку, зміни, нав'язані ззовні (або ті, що такими вважаються), можуть сприйматися як загроза. А побоювання змін посилюється, коли людина повинна зустріти їх наодинці» (с.10). У цьому позбавленні права голосу вчителів, яких не визнають спроможними керувати школами, програють також і учні (Andrews & Lupart, 2000; Hawley, 1978; Weatherley & Lipsky, 1978).

Директори та шкільні інспектори є також головними гравцями у проведенні шкільної реформи. Вони визначають ступінь, за яким підтримуються ініціативи з реструктуризації (Georgiades & Keefe, 1992; M.W. McLaughlin, 1978; Moore, George, & Halpin, 2002). Важливим є те, що адміністрації шкіл активно не виступають проти нової політики для того, щоб зірвати її виконання. Все, що необхідно аби запобігти виконанню розпоряджень, це відсутність моральної підтримки з боку директорів і шкільних інспекторів навіть у контексті децентралізованого ухвалення рішень (Murphy, 1991).

Батьки також можуть впливати на успіх чи поразку освітньої програми школи або району (Bridge, 1978). Тому освітяни та батьки повинні співпрацювати над плануванням реструктуризації. Обидві групи мають знати, що від них очікується, та бути задіяними в ухваленні важливих нетривіальних рішень. Вони повинні мати час на осмислення інформації, згідно з якою необхідно ухвалювати остаточні рішення. Вони також мають сфокусуватися на конструктивному підході до вирішення проблем, не дивлячись на те, що активна стратегія забирає більше часу та зусиль, аніж деструктивна. Більше того, батьки та освітяни мусять визнати, що у кожній школі різна готовність рухатися вперед (Національна асоціація директорів середніх шкіл, 1992). Це означає відсутність шаблону шкільної реформи, який би підходив для всіх шкільних спільнот (Sizer, 1992).

Передумови успішних змін

Такого ще не траплялось, щоб освітня політика уряду була зрозумілою у відриві від шкільної практики (Elmore, 1978). Проте історія шкільних реформ Північної Америки

свідчить про те, що коли федеральні, штатні, окружні або місцеві політики впроваджують нововведення, автоматично змінюється поведінка вчителів та учнів. Новий цикл політичних рішень викликає нові суспільні сподівання, співпрацю конкурентів на шкільному та громадському рівнях, суспільне розчарування та, зрештою, нові політичні рішення. В більшості випадків, програми реформ формувалися окремими посадовцями та групами, що не мали стосунку до освіти, шкіл і громад, де мали відбуватися ефективні реальні зміни.

Як наслідок, більшість реформ вважалася марними, оскільки все, що погано в сьогоднішній школі, пов'язувалось із низькою якістю вчителювання. Щоб здолати цей штамп, як вважає Мерфі, необхідно позбутися думки, що зміна формату структури управління школи змінить абсолютно все (Murphy, 1991). Навпаки, реструктуризація повинна фокусуватися на вчителюванні та навчанні. Вчителі є головними посередниками у викладанні та навчанні, тому зміни, спрямовані на них, позначаються на досягненнях учнів, які залежать від сумлінності, досвіду та методики вчителів. Майбутній напрямок розвитку школи повинен базуватися на десятиліттях досвіду досвідчених вчителів, які є основою нашої системи освіти: від підготовки майбутніх вчителів з певної дисципліни до щоденної і щорічної шкільної діяльності та безперервного професійного розвитку вчителів – і новачків, і експертів. Безсумнівно, необхідно ставити вчителів у центр процесу викладання-навчання та спрямовувати передусім на них усі реформаторські зусилля (Andrews & Lupart, 2000; Levin, 2001a). Це означає, що успішна реформа повинна розпочинатися із вчителів, учнів, батьків, шкільних адміністраторів та членів спільноти, встановлювати, яке навчання найкраще для різних типів дітей, після чого будувати освітню інфраструктуру, що забезпечуватиме таке навчання.

Це не означає, що решті суб'єктів, разом із законотворцями, немає місця у шкільній реформі. Необхідно визнати розходження між сприйняттям суспільства та реальністю (Nagy, 1995). Протягом цього сторіччя суспільство зазнало досить драматичних змін, і сподівання на наші школи весь час зростало. Занадто багато уваги приділялося тому, чого не виконують школи, і занадто мало – тому, чого вони досягли, а саме: найвищого ступеня грамотності населення за всі часи, суттєво розширеного навчального плану, зростання кількості учнів, які відвідують школу та закінчують вищу школу, та професійних стандартів викладання, – і ці досягнення перевищують всі інші попередні десятиріччя.

Згадувані раніше занепокоєння підготовкою наших учнів до життя у XXI столітті стосуються всіх нас і мають обговорюватися всією освітньою спільнотою. Проте ці занепокоєння не повинні обговорюватися без людей, які втілюють у життя ці зміни, і яких, разом із учнями, ці зміни найбільше стосуються. Справді, ми маємо шукати кращий баланс зусиль різних федеральних, штатних та/або провінційних і місцевих спільнот для поліпшення розвитку наших учнів, що є головною нашою метою (Lupart, 1998).

Наступним є те, що реформу потрібно проводити згідно з чіткими рекомендаціями, отриманими на основі теоретичних та практичних досліджень (Astuto & Clark, 1992; Fullan & Miles, 1992; Goodlad, 1984; Murphy, 1991; Махсу, 2002). Зміни впроваджуються окремими людьми у кожній конкретній школі. Тому негнучкі доручення та накази, ухвалені на основі контрольних даних, приречені на провал ще до того, як за них проголосують. Зміни є комплексними, а їхній успіх не визначеним наперед, а, отже, успішні реформи можуть відбутися лише в атмосфері взаємної поваги та довіри. Кожна задіяна особа повинна відчувати персональну відповідальність за інновації. Зміни потребують ресурсів; намагання провести зміни руками перевантажених вчителів та батьків мають небагато шансів на успіх. Проведення змін може супроводжуватися тривогами, занепокоєнням та проблемами. Сучасні дослідження і теорія освіти просунулися набагато вперед, й останніми роками нові розробки дають перші результати. Проте ми набагато більше знаємо, як слід успішно викладати і навчатися, ніж бачимо це на практиці. Тому до перешкод треба ставитися як до можливостей вчитися та розвиватися, а не як до нездоланих бар'єрів. Успішні зміни рідко відбуваються швидко, тому нам необхідне старанне планування і терпіння. Нарешті, шкільна реформа повинна походити з повного розуміння унікальності культури кожної школи. Реформатори мають брати до уваги ті фактори, які є важливими для членів місцевих шкіл та спільнот.

Сайзер запропонував проводити реструктуризацію шкіл за декількома принципами (Sizer, 1984). Він заявив, що шкільні програми та послуги повинні скоротитися, аби ними можна було легко керувати, та сфокусуватися на чітких і простих цілях. На його думку, шкільні структури мають залишатися гнучкими для можливого варіювання норм і видів навчання, групування учнів за віком та для зменшення завантаженості вчителів. Ліberman і Міллер доповнили пропозиції Сайзера, заявивши про необхідність створювати атмосферу підтримки учнів і дорослих, міцного партнерства та взаємозв'язку учасників

процесу як всередині, так і поза школою, критичного аналізу навчального плану та вчительських стратегій, а також визнання важливості участі у шкільному житті батьків і місцевих спільнот (Lieberman & Miller, 1990). Рекомендації цих видатних діячів реформи загальної освіти не відрізняються від того, до чого закликають прихильники реформування спеціальної освіти та освіти для обдарованих дітей, хоча для них забезпечення всіх учнів безкоштовною та належною освітою є основною метою (Meuyen & Skrtic, 1995; Andrews & Lupart, 2000; Goodlad & Lovitt, 1993). До того ж Ендрюз та Лупарт окреслили декілька базисних принципів для подальшого розвитку освіти у напрямку інклюзії, що включають у себе превентивні заходи проти маркування чи класифікації дітей та проти відокремленого навчання, накопичення елементів успішного досвіду шкіл, ставлення до вчителів як носіїв моделі освіти, що триває все життя, програми по закінченню дитячої освіти, освіти вчителів, перехід від ізоляції вчителів один від одного до їхньої співпраці.

Успішна реформа потребує сміливого, альтруїстичного, мудрого та непохитного лідерства (Barth, 1990; Schlechty, 1990; Sergiovanni, 1992). Ця поведінка повинна моделюватися директорами шкіл і головами шкільних спільнот, в тому числі вчителями, учнями, батьками та службовцями центральних освітніх установ. Спільне лідерство приведе до успішних змін на легальних засадах, що не залежатимуть від харизми чи влади окремих людей. Проте суспільний контекст лідерства може потребувати постійного пошуку структур комунікації, авторитету і відповідальності. Освітні лідери та учні, спроможні сформувати справжні навчальні спільноти, зможуть проявляти справді проактивну та морально захищену поведінку. В кращому випадку, спільноти лідерів та учнів будуть керуватися сподіваннями на те, що кожна людина постійно намагатиметься рости та вдосконалюватися, незважаючи на її роль та когнітивні можливості. Це може статися в атмосфері, де єдиною невдачею, що викликатиме обурення, буде припинення навчання.

Високоякісний професійний розвиток персоналу є ключовим фактором успішних та тривалих інновацій у школі (Astuto & Clark, 1992; Darling-Hammond, 1993; Davis, 2001; Murphy, 1991; Tomlinson, 2001). Не варто чекати, що учасники матимуть усі навички та знання, потрібні для проведення необхідних змін. Учасники повинні мати доступ до відповідної теоретичної бази, матеріалів та мати можливість спілкуватися з тими, хто має

досвід. Справді, розвиток допоміжного персоналу дасть змогу учасникам навчитися досягати успіху в непевних умовах, що супроводжують зміни. Ефективний розвиток персоналу може призвести до того, що Гудлед називав “спроможністю покращувати, що є важливішим за спроможність виконувати специфічні зміни” (Goodlad, 1984, с.282). Більш того, Скртік стверджує, що саме проблеми, які виникають перед різними інклюзивними освітніми спільнотами, і є тими елементами, що необхідні для побудови шкіл з високою та об’єктивною успішністю (Skrtic, 1995).

Багато відомих діячів освіти пропагували злиття звичайної та спеціальної освіти в єдину або координовану систему навчання як важливий перший крок багаторівневої еволюції школи (Andrews & Lupart, 2000; Lipsky & Gartner, 1989; Meyem & Skrtic, 1995; Stainback, Stainback & Forest, 1989). Ванг закликає до використання всіх форм існуючих знань як центрального фокусу змін у школі (Wang, 1990). Це означає, що інклюзивна освіта не може бути досягнена простим поверненням учнів з особливими навчальними потребами до системи загальної освіти, яка не змінилася. База знань, ізольовано розвинена окремими курсами спеціальної освіти, повинна бути синтезована в ширшу систему загальної освіти. Спеціалізовані форми викладання та оцінювання, що застосовуються на заняттях спеціальної освіти, повинні використовуватися також у системі загальної освіти для гарантії задоволення більшої частини потреб різних учнів. В інтерв’ю про інклюзію, Мара Сапон-Шевін (Mara Sapon-Shevin) чітко розрізняє поняття “континуум розміщення” та “континуум послуг” для учнів зі спеціальними навчальними потребами (O’Neil, 1994). Попередня перспектива має тенденцію до підтримки загальної освіти в її намаганні чинити опір реструктуризації школи (тобто, підтриманні статусу кво), в той час як нова – підтримує безперервне спеціалізоване забезпечення, як наприклад логопедія, і в той же час, поєднує спеціальні освітні потреби зі звичайними заняттями у класі. Шрег додає до цієї концепції: “Спеціальна освіта повинна розглядатися не як “місце”, а набір інструкцій та учбових інструментів, що мають гарантувати велику кількість успішних випускників школи” (Schrag, 1993, с.205). Поважаючи традиційне розділення навчальних планів на звичайну та спеціальну освіту, потрібно заохочувати освітян до пошуку ефективніших варіантів синтезу навчальних планів для забезпечення достатньої диференціації можливостей навчання. Пугач та Варгер помітили, що “Учбовий план, за яким спеціальна освіта працювала протягом років, та загальний контекст, у якому відбувається спеціальна

освіта, взаємодіяли таким чином, що позбавляли учнів права на різносторонню, повну та гарну освіту” (Pugach & Warger, 1993, с.135). Більше ніж від інших чинників, успішна трансформація школи залежатиме від бажання вчителів спеціальної та загальної освіти взяти на себе повну відповідальність за всіх учнів у кожній конкретній спільноті. Штучні та деспотично встановлені бар’єри між загальною, спеціальною, та освітою для обдарованих дітей, а також програма, поділена на класи та предмети, необхідно замінити на більш гнучкі механізми, спрямовані саме на учнів. Як слушно заявив Мейен, дітей не можна сортувати за їхніми потребами у навчанні (Meyen, 1995).

Нарешті, успішні шкільні зміни вимагають планування короткотривалих та довготривалих результатів. Короткотривале планування включає в себе обговорення та розуміння вчителями та членами спільноти того, що необхідно зробити для удосконалення вчительської роботи та навчання (Andrews & Lupart, 2000; Murphy, 1991; Yewchuk, 1996). Деякі спостереження шляхом взаємних консультацій вказують на те, що це може бути особливо потужним засобом об’єднання кваліфікації педагогів спеціальної та загальної освіти (Idol, 1996) та для консолідації освітньої кваліфікації на рівні загальної школи (Smith & Scott, 1990; Wang, 1996; Wong, 1996). Для того щоб це сталося, всім учасникам потрібен час для отримання необхідних знань і навичок. На цій стадії варто нагадати законотворцям та членам освітньої спільноти, що довготривалий успіх не можна вимірювати передчасно (Bridge, 1978; Sizer, 1992). Фактично, оцінювання програм, яке освітян змушують здійснювати для отримання значних результатів за короткий період, тільки дедалі піддає сумнівам можливість реалізації інновацій. Політики та управлінці не повинні очікувати великих результатів у міжвиборчий період.

ВИСНОВКИ

Сьогодні зміни є центральною темою для всіх шкіл Північної Америки. Система суспільної освіти йшла до цього більшу частину століття, і аж до початку 1980-х суспільство було загалом задоволено школами та навчанням учнів. Останнім часом майже всі аспекти традиційної школи стали мішенню для критики або, принаймні, так здається тим, хто належить до освітньої спільноти. Найпоширенішими темами для обговорень є шкільна доктрина, навчальні плани, шкільна організація, вчителі та підготовка вчителів,

фінансування, успішність учнів у навчанні. Незважаючи на зливу критики та потужну активність у відповідь, загальна оцінка школи свідчить про те, що вона залишається незмінною. Наш аналіз показує, що занадто багато уваги приділялося ініціативам „зверху-вниз”, які керувалися неправильними уявленнями суспільства, економічними та бізнес-сприйняттями, а також частковими і поспішними законодавчими й урядовими рішеннями. Елмор розповідає про глибокі циклічні коливання оптимізму та песимізму (Elmore, 1987). Література, присвячена шкільній реформі, показує, що ці циклічні коливання не особливо впливають на те „як вчителі навчають, як учні мають навчатися і як оцінюються знання у школах” (с.61). Для того щоб відбулися суттєві зміни, нам необхідно зосередити увагу на вчителях та учнях і рухатися далі.

Мерфі висунув своє бачення того, що школи розвиваються у напрямку від механістичних систем, якими рухали чинники, схожі на виробничу ефективність, до більш ринкових систем (Murphy, 1991).

Перспектива масового виробництва відходить у минуле, неохоче поступаючись більш тонким технологіям. Механістичні форми управління та контролю починають замінюватися на більш органічні форми організації. Такі реструктуризовані школи на початкових стадіях розвитку характеризуються більшою децентралізацією, вищим рівнем внутрішньої диференціації та більш автономними структурними підрозділами. Спостерігається менша суворість внутрішніх структур, менш чітко закріплена відповідальність за окремими ролями, а контроль та координація виконуються не так ієрархічно, як спільними зусиллями (Murphy, 1991, с.14).

Зрозуміло, що традиційна шкільна структура контролю та конкурсу повинна трансформуватися в середовище кооперації, співпраці, творчості й турботи. З цього приводу Шлехти зауважує, що “реструктуризація більш за все потребує впевненості в тому, що найважливіший ресурс школи – людський” (Schlechty, 1990, с.110).

МакЛафлін і Марш у своїй статті, досліджуючи розвиток персоналу та зміни у школі, чітко окреслюють центральну роль аудиторних вчителів у виконанні роботи, необхідної для переходу школи до нової системи (McLaughlin & Marsh, 1979). Вони проаналізували декілька проектів реформування федеральних шкіл. Основними рисами, необхідними для вчителів, згідно з цим дослідженням, є багаторічний досвід, гарні мовні навички та впевненість у своїх силах. Після 5–7 років вчителювання зазвичай спостерігається

зменшення інтересу до професійного зростання та освітніх інновацій. МакЛафлін і Марш вважають, що “такий ефект закостеніння є не притаманною рисою вчителів або ролі вчителя, а наслідком того, яким чином керують школами та які існують можливості для професійного розвитку персоналу” (McLaughlin & Marsh, 1979, с.224). Друга характеристика – мовні навички – безпосередньо і тісно пов’язана з успішністю учнів у навчанні. Найпотужнішою характеристикою та найважливішою для створення інклюзивних шкіл є впевненість вчителів у ефективності своєї праці, тобто віра у свої можливості допомогти всім учням, навіть найбільш нестаранним та немотивованим. Відношення вчителя до своєї особистої професійної компетентності є єдиним найважливішим елементом ефективного викладання. Останні дослідження підтверджують, що найкращий спосіб більш тісно залучити вчителів у вирішення проблем, пов’язаних зі школою, є заохочення вчителів використовувати наявні можливості в адаптативний та евристичний спосіб, визнати, що професійне зростання є довготривалим нелінійним процесом, який повинен бути тісно пов’язаний із поточною програмою розбудови школи, та визнати, що на професійне зростання критично впливає школа та організація системи. Ліберман резюмує характер проблематики поточних реформ освітньої системи: “Створення у школі спільноти, боротьба за розуміння та розвиток таких понять, як обов’язок, стимулювання, колегіальність і лідерство, та прагнення фундаментального переосмислення того, як може змінитися школа” (Lieberman, 1990, с. XI).

На нашу думку, це і є критичними елементами, які повинні надати форму сьогоднішнім зусиллям із реформування школи. Якись із цих елементів вже присутні у деяких школах і деяких підрозділах шкіл Північної Америки, і актуальною задачею всіх освітян є збільшення поінформованості про джерела ефективної допомоги, та початок роботи з включення та адаптування цих ідей у школу таким чином, щоб наші школи та освітні спільноти ставали успішнішими.

У той же час, ми повинні пам’ятати, що діти з труднощами у навчанні досі залежать від законів і розпоряджень про включення їх до школи. І це неправильно. Вчителі мають бути зацікавлені у задоволенні потреб усіх учнів в їхніх освітніх спільнотах. Прессайзен стверджує, що “робота школи полягає у навчанні та соціалізації, а не у розподілі на тих, хто може або не може вчитися” (Presseisen, 1985, с.101). Завдання зрозуміле. Працівники

загальної та спеціальної освіти є професіоналами, які мають спрямувати реформу школи у напрямку до досконалості та об'єктивності. Для досягнення цієї мети вчителі повинні знати навчальні потреби всіх учнів та усвідомлювати свою роль і відповідальність за задоволення цих потреб. Беручи до уваги традиційне розділення звичайних і спеціальних вчителів, це не так легко виконати. Але це розділення і буде залишатися значною перешкодою на шляху справжнього поліпшення освіти, якщо ми не досягнемо своєї мети.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Andrews, J., & Lupart, J. L. (2000). *The inclusive classroom: Educating exceptional children* (2nd ed.). Scarborough, ON Nelson.
- Aronowitz, A., & Giroux, H.A. (1985). *Education still under siege*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Astuto, T.A., & Clark, D.L. (1992). Challenging the limits of school restructuring and reform. In A. Lieberman (Ed.), *The changing contexts of teaching* (pp. 90-109). Chicago: University of Chicago Press.
- Audette, B., & Algozzine, B. (1992). Free and appropriate education for all students: Total quality and the transformation of American public education. *Remedial and Special Education, 13*(6), 8-18.
- Baker, E.T., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership, 52*(4), 33-35.
- Barlow, M., & Robertson, H.J. (1994). *Class warfare: The assault on Canada's schools*. Toronto, Canada: Key Porter.
- Barth, R.S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bates, R. (2002). Administering the global trap: The role of educational leaders. *Educational Management and Administration, 30* (2), 139-156.
- Berman, P. (1981). Educational change: An implementation paradigm. In R. Lehming & M. Kane (Eds.), *Improving schools: Using what we know* (pp. 253-286). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bliss, J. R., Firestone, W. A., & Richards, C. E. (1991). *Rethinking effective schools: Research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bottery, M. (2002). Educational leadership and economic realities. *Educational Management and Administration, 30* (2), 157-174.
- Boyd, W.L. (2000). The "R's of School Reform" and the politics of reforming or replacing public schools, *The Journal of Educational Change, 1*(3), 225-252.
- Bridge, R.G. (1978). Parent participation in school innovations. In D. Mann (Ed.), *Making change happen?* (pp. 101-119). New York: Teachers College Press.

- Bunch, G. (1994). Canadian perspectives on inclusive education from there to here: The passage to inclusive education. *Exceptionality Education Canada*, 4(3 & 4), 19-35.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Carnegie Foundation.
- Carnoy, M. (2000). School choice? Or is it privatization? *Educational Researcher*, 29(7), 15-20.
- Cobb, C.D., & Glass, G.V. (1999). Ethnic segregation in Arizona charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 7(1). Available online: <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n1/>
- Conference Board of Canada. (2000). *Performance and Potential 2000-2001*. Ottawa, Canada: Author. Available online: http://www.conferenceboard.ca/pdfs/pp_00kf.pdf
- Cornett, L. M. (1995). Lessons from 10 years of teacher improvement reforms. *Educational Leadership*, 52, 26-30.
- Cuban, L. (1989). The “at-risk” label and the problem of urban school reform. *Phi Delta Kappan*, 70, 780-784, 799-801.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- Darling-Hammond, L. (1993). Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation. *Phi Delta Kappan*, 74(10), 253-762.
- Davis, G. A., & Thomas, M. A. (1989). *Effective schools and effective teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, B. (2001). The Australian principals center: A model for the accreditation and professional development of the principalship. *International Studies in Educational Administration*, 29 (2), 20-29.
- Dimmock, C. (1993). School-based management and linkage with the curriculum. In C. Dimmock (Ed.), *School-based management and school effectiveness* (pp. 1-21). London: Routledge.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35(1), 5-22.
- Elmore, R.F. (1978). Organizational models of social program implementation. In D. Mann (Ed.), *Making change happen?* (pp. 185- 223). New York: Teachers College Press.
- Elmore, R.F. (1987). Reform and the culture of authority in schools. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 60-78.

- Elmore, R. F. (1990). Introduction: On changing the structure of public schools. In R.F. Elmore (Ed.), *Restructuring schools: The next generation of educational reform* (pp. 1-28). San Francisco: Jossey-Bass.
- Elmore, R.F. (1990). *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Fullan, M.G. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G., & Miles, M.B. ((1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744-752.
- Fuhrman, S.H., (Ed.). (1993). *Designing coherent education policy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gallagher, J. J. (1991). Educational reform, values and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 12-19.
- Gartner, A., & Lipsky, D. (1987). Beyond special education: Towards a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367-390.
- Gartner, A., & Lipsky, D. (1996). Serving all students in inclusive schools: contrasts in Canadian and US experience. In J. Lupart, A. McKeough, & C. Yewchuk (Eds.), *Schools in transition: Rethinking regular and special education*. (pp. 60-80). Toronto, ON: Nelson Canada.
- Gaskell, J. (1995). *Secondary schools in Canada: The national report of the Exemplary Schools Project*. Toronto: The Canadian Education Association.
- Georgiades, W. D., & Keefe, J. W. (1992). A second-generation design: The learning environments consortium. In National Association of Secondary School Principals. (1992). *A leader's guide to school restructuring: A special report of the NASSP Commission on Restructuring* (pp. 15-22). Reston, VA: Author.
- Glickman, C.D. (1990). Pushing school reform to a new edge: The seven ironies of school empowerment. *Phi Delta Kappan*, 72(1), 68-75.
- Glickman, C.D. (1991). Pretending not to know what we know. *Phi Delta Kappan*, May, 4-10.

- Glickman, C.D. (1993). *Renewing America's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Glickman, C.D. (1998). Revolution, education, and the practice of democracy. *Educational Forum*, 63 (1), 16-22.
- Goens, G.A., & Clover, S.I.R. (1991). *Mastering school reform*. Needham Heights, MS: Allyn Bacon.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I., & Lovitt, T. C. (1993). *Integrating general and special education*. New York: Merrill.
- Government of Canada (1991a). *Learning well....Living well*. Ottawa, ON: Minister of Supply and Services.
- Government of Canada (1991b). *Prosperity through competitiveness*. Ottawa, ON: Ministry of Supply and Services.
- Haberman, M. (2000). Urban schools: Day camps or custodial centers? *Phi Delta Kappan*, 82 (3) 203-209.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional children: Introduction to special education* (5th ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Harris, A. (2001). Holding the Fort? Leading in improving schools in difficulty. *Management in Education*, 15 (3), 21-23.
- Harris, A. , & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6 (9). Available online:<http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume6/harris.html>
- Hawley, W.D. (1978). Horses before carts: Developing adaptive schools and the limits of innovation. In D. Mann (Ed.), *Making change happen?* (pp. 224-260). New York: Teachers College Press.
- Hepburn, C.R. (1999). The case for school choice: Models from the United States, New Zealand, Denmark, and Sweden. Vancouver, British Columbia: The Fraser Institute.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers*. East Lansing, MI: Author.

- Idol, L. (1996) Collaborative consultation and collaboration in schools. In J. Lupart, A. McKeough, & C. Yewchuk (Eds.), *Schools in transition: Rethinking regular and special education*. (pp. 220-244). Toronto, ON: Nelson Canada.
- Idol, L., & West, J. F. (1993). *Effective instruction of difficult-to-teach students*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1986). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edine, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, S.M., & Nelson, N.C.W. (1987). *Phi Delta Kappan*, 68(8), 591-598.
- Kaminsky, J.S. (2000). The pragmatic educational administrator: 'Local theory,' schooling, and postmodernism reviled. *Leadership in education*, 3 (3), 201-224.
- Kauffman, J. M. (1981). Historical trends and contemporary issues in special education in the United States. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education*.(pp 3-23) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1993). Toward a comprehensive delivery system for special education. In J. I. Goodlad & T. C. Lovitt (Eds.), *Integrating general and special education* pp. (Pp. 73-102). NY:Macmillan.
- Kearns, D.T., & Doyle, D.P. (1988). *Winning the brain race: A bold plan to make our schools competitive*. San Francisco: The Institute for Contemporary Studies.
- Keough, B. K. (1988). Improving services for problem learners: Rethinking and restructuring. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 19-22.
- Keys, W. (1997). What do international comparisons really tell us? *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 1 (4). Available online: <http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume1/Keysv1n4.html>
- Kozol, J. (1991). *Savage inequalities*. New York: Crown Publishers.
- Levin, B. (1993). Why so little educational reform in Canada? *Studies in Educational Reform*, 58, 41- 48.
- Levin, B. (1995a). Educational responses to poverty. *Canadian Journal of Education*, 20(2), 211-224.
- Levin, B. (1995b). Poverty and education. *Education Canada*, 35(2), 28-35.
- Levin, B. (2001a). *Reforming Education: From Origins to Outcomes*. London: Routledge Falmer.

- Levin, B. (2001b). Governments and school improvement. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5 (9). Available online:
<http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume5/levin.html>
- Lieberman, A. (1986). Collaborative work. *Educational Leadership*, 43(5), 4-8.
- Lieberman, A. (Ed.). (1990). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. Philadelphia: Falmer Press.
- Lieberman, A. (1992). Introduction: The changing context of education. In A. Lieberman (Ed.), *The changing contexts of teaching* (pp. 1-10). Chicago: University of Chicago Press.
- Lieberman, A. (1992). *The changing contexts of teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Restructuring schools: What matters and what works. *Phi Delta Kappan*, 71(10), 759-764.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools. *Teachers College Record*, 92(1), 105-122.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1989). *Beyond separate education: Quality education for all*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Lloyd, C. (2000) Excellence for *all* children—false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 133-151..
- Lloyd, J. W., Singh, N. N., & Repp, A. C. (1990). *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models*. Sycamore, IL: Sycamore Publishing Company.
- Lovitt, T. C. (1993). Retrospect and prospect. In J. I. Goodlad & T. C. Lovitt (EDS.), *Integrating general and special education* pp. (Pp. 253-274). NY:Macmillan.
- Lupart, J. L. (1998). Setting right the delusion of inclusion: Implications for Canadian schools. *Canadian Journal of Education*, 23(3), 251-264.
- Lupart, J.L., Goddard, T., Hebert, Y., Jacobsen, M. & Timmons, V. (2002). *Students at risk in Canadian schools and communities*. Report for the Child, Youth and Social Development Studies Division (CYSD) of the Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada.

- Lusthaus, E., & Lusthaus, C. (1992) From segregation to full inclusion: An evolution. *Exceptionality Education Canada*, 2(1 &2), 1-7.
- MacMillan, D. L., & Hendrick, I. G. (1993). Evolution and legacies. In J. I. Goodlad & T. C. Lovitt (EDS.), *Integrating general and special education* pp. (Pp. 23-48). NY:Macmillan.
- Mann, D. (1978). The user-driven system and a modest proposal. In D. Mann (Ed.), *Making change happen?* (pp. 285-307). New York: Teachers College Press.
- Maxcy, S.J. (2002). *Ethical school leadership*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- McLaughlin, M.A. (1992). *Employability skills profile: What are employers looking for?* Ottawa, Ontario: The Conference Board of Canada.
- McLaughlin, M.W. (1978). Implementation as mutual adaptation: Change in classroom organization. In D. Mann (Ed.), *Making change happen?* (pp. 19-31). New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M.W. (1990). The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, December, 11-16.
- Meyen, E. L., & Skrtic, T. M. (Eds.) (1995). *Special education and student disability: An introduction*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Meyen, E. L. (1995). Legislative and programmatic foundations of special education. In E. L. Meyen & T. M. Skrtic (Eds.) *Special education and student disability: An introduction*. (Pp. 33-96). Denver, CO: Love Publishing Company.
- Moore, A., George, R., & Halpin, D. (2002). The developing role of the head teacher in English schools: Management, leadership in pragmatism. *Educational Management and Administration*, 30 (2), 175-188.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press.
- Nagy, P. (1995) Accountability in a broader context. *Canadian Journal of Education*, 20(1), 92-98.
- National Association of Secondary School Principals (1992). *A leader's guide to school restructuring*. Reston, VA: Author.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: Author.

- National Education Goals Panel. (1991). *The national education goals report: Executive summary*. Washington, D.C.: Author.
- Ng, H.M. (2001). 'Creation of income' by schools in China: A survey of selected schools in Guangzhou. *Educational Management and Administration*, 30 (2), 379-395.
- O'Neil, J. (1994). Can inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership*, 52(4), 7-11.
- Parker, F., & Parker, B.J. (1995). A historical perspective on school reform., *The Educational Forum*, 59, 278-287.
- Phillips, J. (2001). Education reform-Greek tragedy or Whitehall farce? *Management in Education*, 15(3).
- Poetter, T.S., & Knight-Abowitz, K. (2001). Possibilities and problems of school choice. *Kappa Delta Pi Record*, 37(2), 58-62.
- Pogrow, S. (2002) Success for all is a failure. *Phi Delta Kappan*, 83 (6), 463-468.
- Porter, G. L., & Richler, D. (Eds.). (1991). *Changing Canadian schools: Perspectives on disability and inclusion*. North York, ON: The Roeher Institute.
- Powell, A.B., Farrar, E., & Cohen, D.K. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*. Boston: Houghton Mifflin.
- Presseisen, B.A. (1985). *Unlearned lessons: Current and past reforms for school improvement*. Philadelphia: Falmer Press.
- Pugach, M.C., & Warger, C.L. (1993). Curriculum considerations. In J.I. Goodlad & T.C. Lovitt (Eds.) *Integrating general and special education*. (pp. 125-148). New York: Merrill.
- Reynolds, M. C. (1989). An historical perspective: The delivery of special education to mildly disabled and at-risk students. *Remedial and Special Education*, 10(6), 7 -11.
- Reynolds, M. C., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53, 391-398.
- Robertson, J.M., & Webber, C.F. (in press). Boundary-breaking leadership: A must for tomorrow's learning communities. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Robertson, J. M & Webber, C.F. (2000) Cross cultural leadership development. *International Journal of Educational Leadership*, 3(4), 315-330.

- Rowan, B. (1990). Applying conceptions of teaching to organizational reform. In R.F. Elmore (Ed.), *Restructuring schools: The next generation of educational reform* (pp. 31-58). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of school reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sashkin, M., & Egermeier, J. (1992). *School change models and processes: A review and synthesis of research and practice* (Working Paper PIP 92-9). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement Programs for the Improvement of Practice.
- Schlechty, P.C. (1990). Schools for the twenty-first century: The conditions for invention. In A. Lieberman (Ed.). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. (pp. 233 - 255) Philadelphia: Falmer Press.
- Schlechty, P.C. (1990). *Schools for the twenty-first century: Leadership imperatives for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schonert-Reichl, K. (2000) *Children and youth at risk: Some conceptual considerations*. Paper commissioned by the Pan-Canadian Educational Research Agenda Symposium: Children and Youth at Risk. Ottawa.
- Schrag, J.A. (1993) Restructuring schools for better alignment of general and special education. In J.I. Goodlad & T.C. Lovitt (Eds.) *Integrating general and special education*. (pp. 203-227). New York: Merrill.
- Sergiovanni, T.J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sizer, T.R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sizer, T.R. (1992). In National Association of Secondary School Principals. (1992). *A leader's guide to school restructuring: A special report of the NASSP Commission on Restructuring* (pp. 23-29). Reston, VA: Author.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, CO: Love Publishing.
- Skrtic, T. M. (1995). The crisis in professional knowledge. In E. L. Meyen & T. M. Skrtic (Eds.) *Special education and student disability: An introduction*. (Pp. 567-607). Denver, CO: Love Publishing Company.

- Skrtic, T. M. (1996). School organization, inclusive education, and democracy. In J. Lupart, A. McKeough, & C. Yewchuk (Eds.) *Schools in transition: Rethinking regular and special education*. (pp. 81-118). Toronto: Nelson Canada.
- Smith, W. J. (1994). *Equal educational opportunity for students with disabilities: Legislative action in Canada*. Montreal, Quebec: Office of Research on Educational Policy, McGill University.
- Smith, W. J. & Foster, W. F. (2000). Equal educational opportunity for students with disabilities in Canada: A moral or legal right? In J. Andrews & J. L. Lupart *The inclusive classroom: Educating exceptional children* (pp. 49-91). Toronto: Nelson.
- Smith, S. C., & Scott, J. J. (1990). *The collaborative school*. Oregon: ERIC/NASSP.
- Stainback, S.B., & Stainback, W.C. (1996). Merging regular and special education: Turning classrooms into inclusive communities. In J. Lupart, A. McKeough, & C. Yewchuk (Eds.), *Schools in transition: Rethinking regular and special education*. (pp. 43-59). Toronto, ON: Nelson Canada.
- Stainback, w., Stainback, S., & Bunch, G. (1989a). Introduction and historical background. In S. Stainback, W. Stainback, & M. Forest (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education*.(pp 3-14), Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Stainback, w., Stainback, S., & Bunch, G. (1989B). A rationale for the merger of regular and special education. In S. Stainback, W. Stainback, & M. Forest (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education*.(pp 15-26), Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Stainback, W. Stainback, & M. Forest (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education*.(pp 15-26), Baltimore, MD: Paul H. Brookes. Stainback, W., & Stainback, S. (1992). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stiggins, R.J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758-765.
- Tanner, D. (2000). Manufacturing problems and selling solutions: How to succeed in the education business without really educating. *Phi Delta Kappan*, 82 (3), 188-202.
- Taylor, A. (2001). *The politics of educational reform in Alberta*. Toronto: University of Toronto Press.

- Tomlinson, H. (2001). Recent development in England and Wales: The national professional qualifications for headship (NPQH) and the leadership programme for serving headteachers. *International Studies in Educational Administration*, 29 (2), 50-60.
- Tucker, C.M., Vogel, D.L., Keefer, N.L., Reid, A.D., Caraway, K., Reinke, W.M., & Herman, K.C. (2002). Maladaptive behavior in African-American children: A self-regulation theory-based approach, 66 (3), 220-227.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. III (1997). *Families, professional, and exceptionality: A special partnership* (3rd ed.) Saddle River, NJ: Merrill.
- Vaughan, A.C. (2002). Standards, accountability, and the determination of school success. *Educational Forum*, 66 (3), 206-213.
- Villa, R.A., Thousand, J.S., Stainback, W., & Stainback, S. (1992). *Restructuring for caring and effective education*. Baltimore: Brookes.
- Wang, M. C. (1990). Learning characteristics of students with special needs and the provision of effective schooling. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds). *Special education research and practice*. (pp. 1-34) Oxford: Pergamon Press.
- Wang, M.C. (1996). Serving students with special needs through inclusive education approaches. In J. Lupart, A. McKeough, & C. Yewchuk (Eds.), *Schools in transition: Rethinking regular and special education*. (pp. 143-163). Toronto, ON: Nelson Canada.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30-43.
- Wang, M. C., & Rerynolds, M. C. (1985). Avoiding the "Catch 22" in special education reform. *Exceptional Children*, 51, 497-502.
- Wang, M.C., Reynolds, M.C., & Walberg, H.J. (1994). Serving students at the margins. *Educational Leadership*, 52(4), 12-17.
- Weatherley, R., & Lipsky, M. (1978). Street-level bureaucrats and institutional innovation: Implementing special education reform. In D. Mann (Ed.), *Making change happen?* (pp. 49-77). New York: Teachers College Press.
- Webber, C.F. (1994). School culture. In R.R. O'Reilly and S. Sikora (Eds.), *Becoming a CanadianTeacher* (pp. 152-167). Calgary, Canada: University of Calgary.
- Webber, C.F. (1995). The early effects of mandated change in Alberta. *The Canadian Administrator*, 34, 1-11.

- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State, and the Market*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Will, M. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, 411-415.
- Winzer, M. A. (1986). Early developments in special education: Some aspects of Enlightenment thought. *Remedial and Special Education*, 7(5), 422-449.
- Winzer, M.A. (1996). *Children with exceptionalities in Canadian classrooms* (4th ed.) Scarborough, ON: Allyn & Bacon Canada.
- Wissler, D.F., & Ortiz, F.I. (1986). The decentralization process of school systems. *Urban Education*, 21(3), 280-294.
- Wolfensberger, W., Nirge, B., Olshansky, S., Perske, R., & Roos, P. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto, ON: National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. (1984). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21(6), 234-239.
- Wong, B.Y.L (1996). The TEAM model: A potential model for merging special education with regular (general) education. In J. Lupart, A. McKeough, & C. Yewchuk (Eds.), *Schools in transition: Rethinking regular and special education*. (pp. 194-270). Toronto, ON: Nelson Canada.
- Yewchuk, C. (1996). Gifted education and school reform. In J. Lupart, A. McKeough, & C. Yewchuk (Eds.), *Schools in transition: Rethinking regular and special education*. (pp. 164-193). Toronto, ON: Nelson Canada.