

Уестлінг, Девід Л. (Westling, David L.)

Джерело

Focus on Autism & Other Developmental Disabilities [Аутизм та інші порушення розвитку], Літо 1997, підшивка 12, номер 2, стор. 67, 13 сторінок, 9 таблиць.

Тип документа:

Стаття

Ключові поняття:

*БАТЬКИ дітей з обмеженими можливостями

Анотація:

У статті відбито результати опитування батьків дітей з різними особливостями психофізичного розвитку й порушеннями. Головні теми дослідження: якої освіти бажають батьки для своїх дітей; до якого класу/навчального закладу вони хотіли б їх направити; участь батьків у навчанні дитини; рівень задоволення спеціальними освітніми, медико-соціальними та іншими послугами, які надаються державними службами соціального забезпечення; очікувані потреби дітей у дорослому віці.

Загальна кількість слів у тексті:

9196 (англомовний оригінал)

ISSN:

1088-3576

Інвентарний номер:

9706255734

Постійне посилання на документ:

<http://login.ezproxy.library.ualberta.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9706255734&loginpage=Login.asp&site=ehost-live&scope=site>

База даних:

Academic Search Premier

Потреби й побажання батьків, які мають дітей із затримкою розумового розвитку. Погляди однієї громади

Зміст

1. Чого необхідно навчати дітей? Думки батьків
2. До якого класу/школи батьки хотіли б направити своїх дітей?
3. Як батьки хотіли б долучатися до навчання своїх дітей?
4. Наскільки батьки задоволені спеціальними освітніми послугами?
5. Наскільки батьки задоволені соціальними, медичними та іншими послугами, що надаються державними службами соціального забезпечення?
6. Як батьки оцінюють майбутні потреби своїх дітей у дорослому віці?
7. Методологія
8. Учасники
9. Анкета
10. Хід дослідження
11. Результати
12. Аспекти навчання
13. Модель навчання
14. Послуги служб соціального забезпечення
15. Залучення батьків
16. Потреби в інформації
17. Поточні й майбутні проблеми
18. Доросле життя
19. Аналіз результатів
20. Примітки
21. Таблиця 1. Характеристики родин (n = 53)
22. Таблиця 2. Характеристики дітей з обмеженими можливостями (на основі наданої батьками інформації)
23. Таблиця 3. Аспекти навчання. Середні оцінки різних аспектів навчання, які батьки вважають пріоритетними для своїх дітей, та рівень задоволення роботою педагогів у цьому напрямі
24. Таблиця 4. Модель навчання: тип класу / навчального закладу, рівень задоволення ним та бажаний тип класу/ навчального закладу
25. Таблиця 5. Послуги служб соціального забезпечення: види послуг, які надаються батькам; рівень задоволення послугами; та додаткові послуги, які вони бажають отримувати
26. Таблиця 6. Залучення батьків: види участі батьків у навчанні їхньої дитини та яким чином вони б хотіли долучатися до цього процесу
27. Таблиця 7. Потреби в інформації: її важливість; необхідність дізнатися більше; та бажані способи отримання інформації
28. Таблиця 8. Поточні й майбутні проблеми
29. Таблиця 9. Варіанти забезпечення житлом і види трудової зайнятості в дорослому віці, їх бажаність і ймовірність
30. Список використаної літератури

За результатами огляду наукових публікацій, здійсненого Уестлінгом (Westling) в 1996 році, було розроблено анкету для батьків дітей із затримкою розумового розвитку. Відповідаючи на її запитання, респонденти мали оцінити різні аспекти спеціальних освітніх та інших супровідних послуг, зазначити ступінь важливості цих послуг, рівень задоволення ними, їхню наявність та висловити свої побажання і проблеми. Крім того, в анкеті містилися запитання стосовно курикулуму, моделі навчання, послуг соціального забезпечення, способів залучення батьків до процесу навчання своїх дітей, інформування та потенційних проблем, які викликають у них занепокоєння. Дослідження проводилося в державних школах навчального округу середньої величини в південно-східному регіоні Сполучених Штатів. Загалом, було розповсюджено сто шістдесят три анкети, й повернуто поштою 53 заповнених примірники (тобто 33%). Далі в статті представлено результати за кожним розділом опитування й зроблено спробу інтерпретувати погляди респондентів у ширшій перспективі. В процесі аналізу результатів автор докладніше зупиняється на проблемах, що непокоять батьків дітей із важкими обмеженими можливостями.

Починаючи із середини 1970-их років на рівні федерального законодавства (публічні закони № 94-142 і пізніше 101-476, тобто Закон про освіту осіб з обмеженими можливостями (IDEA – Individuals with Disabilities Education Act) від 1990 року, див. примітку 1) визначено, що кожен учень з обмеженими можливостями має отримувати безкоштовну й належну освіту в державній школі за індивідуалізованим навчальним планом. Також, у контексті взаємодії з місцевими органами освіти закон надає батькам право заявляти про свої побажання в процесі формулювання цілей і завдань навчальної програми для їхньої дитини, вибору класу/навчального закладу, зобов'язує школу враховувати ці побажання та передбачає можливість судового розгляду в разі недосягнення згоди. Визнання індивідуальних потреб дитини й побажань її батьків є значною перевагою цих правових норм. Вони перетворюють батьків (і часто також їхніх дітей) на рівних партнерів у процесі планування та дають їм змогу висловлювати власну думку щодо належної освіти для особи з обмеженими можливостями.

Окрім залучення батьків до розроблення індивідуалізованого навчального плану необхідно вивчати погляди батьківських груп (або їхніх вибірок). Вирішенню цього завдання присвячено численну низку досліджень (Уестлінг (Westling), 1996). Їхні автори розглядали батьків як окрему категорію «споживачів» і намагалися більше дізнатися про тенденції розвитку їхніх побажань і прагнень, не применшуючи значення індивідуальних відмінностей та внутрішньої неоднорідності цих груп. Інформацію такого характеру можна використовувати для розроблення індивідуалізованих послуг, які надаватимуться на базі школи. Також, ці дані допомагають відповідним службам з'ясувати, які види послуг більш або менш затребувані, які послуги необхідно вдосконалити, запровадити, розширити або, можливо, скасувати. Зрозуміло, що використання цієї інформації жодним чином не звільняє адміністрацію навчального округу або відповідну службу від обов'язку надавати індивідуалізовані послуги, навпаки – воно сприятиме їх покращенню.

Під час огляду наукових даних Уестлінг (Westling) (1996) намагався проаналізувати результати низки досліджень, в яких вивчалися думки батьків осіб із затримкою розумового розвитку про спеціальну освіту та інші послуги для дітей і їхніх родин. Кожне таке опитування в межах своєї тематики було покликане дати відповідь на одне запитання: «Чого хочуть батьки?» Отримані висновки заслуговують на увагу і ми пропонуємо розглянути їх докладніше.

Чого необхідно навчати дітей? Думки батьків

Вивчення цього питання дало змогу отримати цілу низку результатів. По-перше, навчальні цілі залежать від вікових особливостей і ступеня важкості порушення. Батьки потребують різних послуг і стикаються з проблемами різного характеру, що зумовлені віком їхньої дитини й важкістю порушення (д'Амато і Йошида (D'Amato & Yoshida), 1991; Еппс і Меєрс (Epps & Myers), 1989; Хамре-Нетупські, Нетупські і Стрейз (Hamre-Nietupski, Nietupski, & Strathe), 1992). По-друге, більшість батьків дотримується думки, що їхнім дітям передусім необхідно формувати функціональні навички, зокрема з ведення домашнього господарства й професійно-технічні. Цей висновок збігається з ідеєю про навчання, орієнтоване на забезпечення життєдіяльності в різних сферах життя, яку висунули Браун та його колеги наприкінці 1970-их (Браун, Бренстон та ін. (Brown, Branston, et al.), 1979; Браун, Бренстон-МакКлін та ін. (Brown, Branston-McClean, et al.), 1979; Браун та ін. (Brown et al.), 1980; Браун, Нетупські і Хамре-Нетупські (Brown, Nietupski, & Hamre-Nietupski), 1976). Проте, існують вагомні зауваження. Батьки учнів із помірною затримкою розумового розвитку часто оцінюють функціональні академічні навички досить високо і вважають їх важливішими за соціальні навички й дружні стосунки, тоді як батьки дітей із важкими порушеннями надають перевагу розвитку саме соціальних навичок (Хамре-Нетупські та ін. (Hamre-Nietupski et al.), 1992). Також, деякі батьки не усвідомлюють необхідності диференціювати навички залежно від віку. Зокрема, вивчаючи побажання батьків щодо наповнення курикулуму ані Еппс і Меєрс (Epps and Myers) (1989), ані Хамре-Нетупські та ін. (Hamre-Nietupski et al.) (1992) не виявили відмінностей у відповідях опитаних з огляду на різний вік їхніх дітей. Це видається дивним, оскільки було б справедливо очікувати, що батьки волітимуть змінювати пріоритети навчальної програми в міру подорослішання дитини. На додаток, дослідження Еппса і Меєрса показало, що для батьки не мали високих очікувань щодо своїх дітей і зазвичай не сподівалися, що діти зможуть самостійно застосовувати навички, що набуваються за різними напрямками навчання.

До якого класу/школи батьки хотіли б направити своїх дітей?

Нині однією з провідних тенденцій в площині спеціальної освіти є інклюзія учнів з обмеженими можливостями, в тому числі з помірною, важкою і глибокою затримкою розумового розвитку, до звичайних класів/шкіл. Ідеї інклюзії знайшли підтримку в працях багатьох авторитетних науковців, і деякі з них навіть закликають до скасування спеціальних освітніх програм і закладів (Браун, Лонг, Удварі-Золнар, Девіс та ін. (Brown, Long, Udvari-Solner, Davis, et al.), 1989; Браун, Лонг, Удварі-Золнар, Шварц та ін. (Brown, Long, Udvari-Solnar, Schwartz, et al.), 1989; Липські і Гартнер (Lipsky & Gartner), 1989; Сейлор (Sailor), 1989; У. Стейнбек і С. Стейнбек (W. Stain-back & S. Stainback), 1984; С. Стейнбек і У. Стейнбек (S. Stainback & W. Stainback), 1987; Вілл (Will), 1986). З іншого боку, широке коло фахівців наполягає на збереженні сегрегованих освітніх програм, що реалізуються на базі спеціальних шкіл або класів (Фукс і Фукс (Fuchs & Fuchs), 1994; Кауфман (Kauffman), 1989; Оханіен (Ohanian), 1990).

За підсумками огляду наукових праць з питань інтеграції на етапі дошкільної освіти Галант і Хенлайн (Galant and Hanline) (1993) дійшли висновку, що, незважаючи на отримані позитивні дані щодо впливу інклюзії, багатьох батьків не полишають хвилювання. Подібні висновки наводять й інші науковці, які вивчали думки батьків дітей молодшого віку. Певна частка батьків досі схильється до окремого навчання своїх дітей, в тому числі в спеціальних класах і школах. Зі згаданих досліджень випливає, що в більшості своїй батьки не поспішають переводити дитину до інтегрованого класу чи школи, допоки не переконаються, що таке середовище буде для неї безпечним і вона

здобуватиме якісну освіту. Примітно, що, на думку деяких науковців, переважна частка батьків, чії діти навчаються за інтегрованими програмами, як правило, ними задоволені й не бажають щось істотно змінювати. Очевидно, що їхнім дітям нічого не загрожує, вони прийняті своїм оточенням, і якість освітньої програми не страждає. Тим не менше, значна кількість батьків продовжують наполягати на окремому навчанні.

Як батьки хотіли б долучатися до навчання своїх дітей?

Деякі фахівці вивчали питання участі батьків у навчанні дитини (Галлегос і Галлегос (Gallegos & Gallegos), 1988; Лейсер (Leyser), 1985; І. У. Лінч і Штайн (E. W. Lynch & Stein), 1987; Меєрс і Бланшер (Meyers & Blacher), 1987; Селісбері й Еванс (Salisbury & Evans), 1988; Уїлліамс та ін. (Williams et al.), 1990; Йанок і Дерубертіс (Yanok & Derubertis), 1989). На основі цих праць можна зробити кілька попередніх висновків. Батьки дітей з порушеннями більше воліють долучатися до їхнього навчання, ніж інші батьки, чії діти відвідують звичайну школу, і зазвичай на практиці так і є. На їхню думку, вони мають більше можливостей впливати на навчальну програму своєї дитини, що для них дуже важливо. Значна кількість батьків хоче брати участь у плануванні та реалізації індивідуалізованого навчального плану (ІНП), причому деякі з них також хотіли б залучатися до інших форм співпраці, наприклад до діяльності батьківських груп. І наостанок, більшість батьків дітей із затримкою розумового розвитку, якщо не всі, висловлюють побажання мати більш регулярні контакти зі школою.

Нажаль, виявляється, що батьки з расових меншин залучені менше за інших, що може пояснюватися різними причинами (Галлегос і Галлегос (Gallegos & Gallegos), 1988; І. У. Лінч і Штайн (E. W. Lynch & Stein), 1987). Деякі з них не прагнуть активної участі, але хочуть бути в курсі успіхів своїх дітей. В інших випадках школи не завжди забезпечують сприятливі умови для взаємодії з батьками, які належать до груп меншості або до інших культурних / мовних спільнот. Це наслідок різної мови / культури й того факту, що в багатьох випадках складно організувати зустрічі таким чином, щоб час їх проведення співпадав з тим часом, коли батьки вільні й можуть завітати до школи.

Наскільки батьки задоволені спеціальними освітніми послугами?

Автори деяких досліджень вивчали рівень задоволення батьків спеціальними освітніми послугами, спеціальними програмами для дітей раннього віку або певними їх характеристиками (Ейбл-Бун, Гудвін, Сандалл, Гордон і Мартін (Able-Boone, Goodwin, Sandall, Gordon, & Martin), 1992; Келхаун, Келхаун і Роуз (Calhoun, Calhoun, & Rose), 1989; Еппс і Меєрс (Epps & Myers), 1989; Хамблін-Уїлсон і Турман (Hamblin-Wilson & Thurman), 1990; Лейсер (Leyser), 1985; І. У. Лінч і Штайн (E. W. Lynch & Stein), 1987; Махоні, О'Салліван і Деннебаум (Mahoney, O'Sullivan, & Dennebaum), 1990; Меєрс і Бланшер (Meyers & Blacher), 1987; Селісбері й Еванс (Salisbury & Evans), 1988; Йанок і Дерубертіс (Yanok & Derubertis), 1989). У переважній більшості цих опитувань було зафіксовано дуже позитивний рівень задоволення. Як правило, оцінка програм, навчальних закладів, курикулумів, викладання і можливостей для батьківської участі перебувала на позначці «задоволені» або «дуже задоволені». Крім того, в дослідженні Меєрса і Бланшера (Meyers & Blacher) (1987) багато батьків повідомляли, що школи допомагали їм долати труднощі й сприяли покращенню їхнього ставлення до своєї дитини.

Незважаючи на ці свідчення про позитивний рівень задоволення батьків наявними освітніми послугами, кілька науковців визначають ділянки, які, на думку респондентів, потребують удосконалення. Так, І. У. Лінч і Штайн (E. W. Lynch & Stein) (1987) дійшли

висновку, що батькам часто бракує інформації про законодавчі норми в галузі спеціальної освіти, про права батьків й учнів, методи виховання дисципліни та про критерії для виявлення обмежених можливостей і направлення дитини до спеціального класу/школи. Вивчаючи родини з низьким рівнем доходу, Лейсер (Leyser) (1985) також повідомляв про загалом високий рівень задоволення батьків існуючими освітніми послугами, але при цьому більшість опитаних не бачила реальних можливостей для активної участі в навчанні своєї дитини.

Чотири дослідження було присвячено ставленням батьків до спеціальних програм для дітей раннього віку, зокрема послуг для немовлят, малят і дошкільнят, які надаються в межах цих програм. За даними Ейбл-Буна та ін. (Able-Boone et al.) (1992), батьки високо оцінюють доступність послуг і розроблення планів індивідуального обслуговування родини (Individualized Family Service Plans (IFSPs)), але наголошують на необхідності ширшого інформування про ці послуги. Махоні та ін. (Mahoney et al.) (1990) цікавилися думками батьків щодо якості програм раннього втручання, орієнтованих на родину, і виявили, що зазвичай такі програми передбачають надання інформації про дитину, залучення відповідних служб і організацій, навчання членів родини і набагато рідше – допомогу в отриманні потрібних ресурсів та індивідуальну підтримку для родини. Працюючи з батьками дітей з різними обмеженими можливостями, Хамблін-Уілсон і Турман (Hamblin-Wilson and Thurman) (1990) намагалися з'ясувати, наскільки респонденти задоволені традиційною організацією переходу від дошкільця до навчання в школі. Дослідники виявили, що рівень задоволення батьків залежав від обсягу зовнішньої допомоги та їхньої підготовленості до цього процесу, іншими словами: від того, наскільки вони були поінформовані. Також, під час згаданого опитування більшість батьків повідомляли, що отримували більше інформації від програми раннього втручання, ніж від навчального закладу. І наостанок, Келхаун та ін. (Calhoun et al.) (1989) досліджували проблеми, з якими стикаються батьки дітей з важкими й глибокими обмеженими можливостями у зв'язку з направленням дитини до програми раннього втручання. Як зазначала основна маса респондентів, рішення про участь у ній далось їм нелегко, головним чином тому, що, приймаючи його, вони були змушені визнати серйозний і довготерміновий характер порушення своєї дитини.

Наскільки батьки задоволені соціальними, медичними та іншими послугами, що надаються державними службами соціального забезпечення?

Послуги для дітей із затримкою розумового розвитку, які забезпечуються державними службами, часто мають дуже велике значення. Разом з тим, під час огляду наукових публікацій авторові вдалося виявити лише два дослідження, де піднімалося питання щодо необхідності таких послуг для батьків та їхньої думки про них (Біклен (Biklen), 1988; Кнолл (Knoll), 1989). Причому в обох випадках було зафіксовано значне невдоволення з боку батьків, а також нагальну потребу зробити державні послуги соціального забезпечення більш доступними та покращити організацію й координацію роботи відповідних служб. У дослідженні Кнолла було проведено 48 інтерв'ю з родинами дітей та підлітків із важкими порушеннями або хронічними захворюваннями. Головна проблема, на якій наголошували респонденти, полягала в тому, що їм постійно доводилося «воювати» з формальною системою надання підтримки. Опитувані часті повідомляли, що знесилені цією боротьбою, що до них ставляться так, ніби вони намагаються «вкрасти» послуги в системи та є повністю залежними від них. Батьки часто вказували на зверхню поведінку фахівців та відсутність розуміння їхніх потреб. Дослідження Біклена продемонструвало схожі результати. Респонденти бажають мати кращі відносини із соціальними працівниками, які відповідали за адресну роботу з їхньою родиною, не

хочуть, аби ці фахівці надто втручалися в життя родини, й наполягали на тому, що вони повинні належним чином враховувати знання батьків про свою дитину.

Як батьки оцінюють майбутні потреби своїх дітей у дорослому віці?

Деякі науковці вивчали думки батьків про те, чого потребуватимуть їхні діти в підлітковому віці та згодом у дорослому житті (Блек, Молейсон і Смалл (Black, Molaison, & Smull), 1990; Брозерсон та ін. (Brotherson et al.), 1988; Еппс і Меєрс (Epps & Myers), 1989; Геллер і Фактор (Heller & Factor), 1991; П. С. Лінч (P. S. Lynch), 1991; Шерман (Sherman), 1988). Зокрема, Еппс і Меєрс (Epps & Myers) пропонували учасникам опитування розповісти, як вони уявляють собі майбутнє своїх дітей. Загалом, їхні прогнози були не дуже позитивними. Більше половини респондентів погоджувалася, що їхня доросла дитина залишиться жити вдома; 20% вважали, що її необхідно буде помістити до інтернатного закладу. Про можливість і реальність працевлаштування з повною або частковою зайнятістю говорили одиниці – менше 4%. Загальна частка батьків сходилася на тому, що в майбутньому трудова діяльність їхньої дитини обмежуватиметься волонтерською працею або виконанням роботи по дому.

Блек та ін. (Black et al.) (1990) вивчали побажання батьків дорослих дітей із затримкою розумового розвитку, які ще до початку опитування виступали з проханням створити умови для майбутнього проживання дитини в громаді. Разом з тим, побажання батьків не обмежувалися лише забезпеченням певних умов для проживання. Дві третини опитаних хотіли б мати змогу направляти її до центру денного догляду, інші висловлювали бажання про організацію навчання для вироблення соціальних навичок, надання послуг тимчасового догляду, фінансової допомоги, послуг фахівців з поведінкової терапії та консультацій психолога. Більше половини учасників, які бажали отримувати певні послуги, підкреслювали, що потребують їх терміново. Частота проявів неадаптивної поведінки, потреба в сторонньому нагляді за дитиною, оцінка цієї потреби самими батьками, та інші умови життя родини відповідали нагальності батьківського прохання про поміщення дитини до інтернатного закладу. В іншому подібному дослідженні Шерман (Sherman) (1988) також вивчав родинні обставини, що спонукають до пошуку іншого місця проживання для дитини поза рідною домівкою. Вчений з'ясував, що батьки, які направити свою дитину до такого інтернатного закладу, мали інших дорослих дітей старшого віку з важкими порушеннями (зазвичай, таке бажання було характерно для батьків дорослих дітей з аутизмом) і серйознішими проблемами поведінки. Як правило, можливість подальшого проживання вдома залежала від наявності певної низки послуг соціального забезпечення та від кількості осіб, які могли б надавати допомогу людині з обмеженими можливостями. Серед найбільш корисних і необхідних послуг респонденти зазначали навчання і професійно-технічну освіту, транспорт, послуги логопеда та/або фізіотерапевта, формування навичок поведінки, організацію відпочинку, тренінги для батьків і послуги тимчасового догляду.

Інші дослідження було присвячено заходам планування, яких уживають батьки для забезпечення майбутнього своєї дитини. За повідомленням Брозерсона та ін. (Brotherson et al.) (1988), їхні зусилля в цьому напрямі в основному були спрямовані на пошуки місця подальшого проживання й далі, у порядку важливості, на налагодження соціальних контактів та забезпечення можливостей для трудової діяльності. Регулярність планування значною мірою корелювалася з рівнем функціональності родини, причому, як правило, більш функціональні сім'ї частіше вживали заходів щодо забезпечення майбутнього дитини. Учасники дослідження звертали увагу на відсутність можливостей для соціалізації. Разом з тим, вони не вважали, що в житті їхньої дитини існує потреба статевого стосунків, і не замислювалася над тим, що вона сама здатна робити вибір і

самостійно приймати рішення стосовно власного життя. П.С. Лінч (P. S. Lynch) (1991) також вивчав позицію батьків з питань планування й зокрема те, яким чином вони були залучені до організації подальшого життя дитини в дорослому віці. Лише 12 із 50 опитаних (тобто 24%) відповідали, що мали певний план дій для забезпечення переходу дитини до дорослого життя, причому на запитання «Чи цікавилися моєю думкою про можливе працевлаштування моєї дитини?» переважно давали негативну відповідь. Таким чином, Лінч (Lynch) дійшов висновку, що багато батьків не залучені до планування переходу дитини до дорослого життя й часто погано поінформовані про цю процедуру.

І наостанок, Геллер і Фактор (Heller and Factor) (1991) досліджували, в який спосіб батьки (та інші родичі) намагаються забезпечити умови для постійного проживання дорослих членів родини з важкими порушеннями. За результатами опитування виявилось, що 53% респондентів сподівалися, що згодом, коли вони будуть не в змозі доглядати за своєю дитиною, вона проживатиме в друзів або родичів, а решта 47% хотіли або ж були змушені направити її до інтернатного закладу. Разом з тим, піклувальники рідко складали якісь конкретні плани. В кращому випадку більшість опитаних забезпечували джерела фінансування на майбутнє, але все ж у родин залишалося чимало інших нерозв'язаних проблем. Зокрема, вони потребували інформації про умови проживання в інтернатних чи інших закладах, що діють у межах відповідних соціальних програм, послуг тимчасового догляду, організації дозвілля та інформації з питань фінансового планування й опікуванства.

Отже, у ході попередніх досліджень було зібрано дані з різних проблем, які турбують батьків. Проте в жодному з них не робилося спроби зробити зріз їхніх потреб і побажань стосовно кількох важливих аспектів одночасно. Тому це стало завданням представленої наукової роботи. В процесі дослідження на базі однієї громади автор ставив собі за мету опитати батьків дітей молодшого віку із затримкою розумового розвитку та вивчити їхні думки з приводу низки питань. Його цікавили погляди батьків дітей до 10 років із помірними, важкими й глибокими порушеннями на різні аспекти життєдіяльності. За результатами огляду наукових джерел автор склав анкету з кількох розділів: курикулум, модель навчання, послуги служб соціального забезпечення, участь батьків у навчанні дитини, потреби в інформації, проблеми, які викликають занепокоєння, та побажання щодо забезпечення житлових умов і варіантів трудової зайнятості в дорослому віці. Передбачалося, що дослідження, спрямоване на вивчення думок батьків у межах однієї громади, також дасть змогу отримати додаткову інформацію.

Методологія

Учасники

У дослідженні взяли участь матері й батьки дітей із затримкою розумового розвитку, зарахованих до відповідних навчальних закладів. Було опитано 53 респондента або 33% від загальної кількості адресатів (163), які отримали анкету. Її заповнювали 47 (89%) матерів і 6 (11%) батьків. На основі їхніх відповідей було узагальнено характеристики родини (див. таблицю 1) і характеристики їхніх дітей з обмеженими можливостями (таблиця 2).

За своїми типовими характеристиками (наприклад, рівнем доходу й освіти, приналежністю до певної етнічної групи, кількістю дітей і районом проживання) залучені до дослідження родини наближалися до середньостатистичних родин Сполучених Штатів (таблиця 1). Середній вік дітей з обмеженими можливостями трішки перевищував 5 років, і загалом у дослідженні було представлено майже однакову кількість хлопчиків і дівчаток. У більшості анкет (68%) респонденти характеризували свою дитину як таку, що має

затримку розвитку, і 40% також мали фізичні порушення. Ступінь порушення часто не вказувався (хоча діти відвідували групи/класи для учнів з помірною, важкою та глибокою затримкою розумового розвитку). Наявні відповіді на це питання розподілялися таким чином: 21% – затримка слабого ступеня, 21% – помірною і 15% – важкою/глибокою. Батьки також зазначали, що їхні діти самостійно ходять (68%), мають знижені моторні навички (51%), нормальний слух (87%) і нормальний зір (83%). Діти перебували в різних закладах, у тому числі в групах програми раннього втручання, відвідували дитячий садок при спеціальній або звичайній школі та навчалися у різних класах від підготовчого до шостого включно (див. таблицю 2).

Анкета

Для цього дослідження на основі огляду наведених вище наукових публікацій (Уестлінг (Westling), 1996) було складено анкету, яка містила вступну частину для збору даних про батьків і дітей та вже згадані сім розділів. У більшості запитань використовувалася 5-бальна оціночна шкала Лайкерта з найвищою оцінкою 5 балів і найнижчою 1 бал. Окрім запитань інформаційного характеру стосовно батьків і дитини, респонденти також мали відповісти на 124 запитання семи розділів анкети. Вони також могли додати власні коментарі й зауваження в спеціально відведеній пустій графі наприкінці кожного розділу.

Кожен розділ було присвячено певній тематиці. Зокрема в першому – «Аспекти навчання» – батьки мали оцінити важливість дев'яти різних напрямів навчання й розвитку для їхньої дитини на час заповнення анкети і вказати, наскільки вони задоволені роботою педагогів в кожному напрямі. Далі, в розділі «Модель навчання» учасники мали вказати тип навчального закладу та класу чи групи, яку відвідує дитина; режим відвідування (повний чи неповний день); наскільки вони задоволені поточними умовами навчання; чи не бажають перевести дитину до іншого закладу/класу/групи і, в разі позитивної відповіді на це запитання, – зазначити тип освіти, якому вони надають перевагу. В третьому розділі анкети – «Послуги служб соціального забезпечення» – наводився перелік послуг, які часто можна отримати від державних служб на базі громади. Щодо кожної конкретної послуги батьки мали відповісти, отримують вони її чи ні, і, якщо так, то наскільки вони нею задоволені, а якщо ні, то чи хотіли б, щоб така послуга надавалася. Потім, працюючи над розділом «Залучення батьків», учасники повідомляли, яким чином вони беруть участь у навчанні власної дитини на період заповнення анкети й наскільки активно вони б хотіли долучатися до цього процесу.

У п'ятому розділі анкети – «Потреби в інформації» – батьки мали оцінити важливість різних типів інформації та відповісти, чи хотіли б дізнатися більше про наведені питання. Їх також просили зазначити бажаний спосіб отримання інформації. Далі, в розділі «Поточні й майбутні проблеми» учасники мали оцінити нагальність різних питань стосовно теперішнього й майбутнього життя своєї дитини. І в останньому розділі – «Доросле життя» – потрібно було визначити бажаність різних умов проживання та видів трудової діяльності для неї по досягненні дорослого віку й висловити свою думку щодо реальності таких побажань.

Хід дослідження

Дослідження проводилося в південно-східному регіоні Сполучених Штатів на базі одного навчального округу з населенням приблизно 200 000 осіб. Прохання про здійснення цієї наукової роботи було надіслано адміністрації округу, яка надала відповідний дозвіл. Загалом, дослідження орієнтувалося на клієнтів програм для дітей з помірною, важкою й глибокою затримкою розумового розвитку у віці до 10 років включно. Воно охоплювало

одну спеціальну школу, три початкові школи й три дошкільні навчальні заклади / програми раннього втручання. Їхні працівники роздали анкети дітям з цільової групи, щоб ті передали їх батькам. За інформацією навчальних закладів, у них навчалось 163 такі учні. Отже, саме таку кількість примірників було надано їхньому керівництву.

Кожен примірник анкети супроводжувався листом від автора із поясненням мети дослідження і проханням надіслати заповнену анкету авторові в конверті з маркою, що додавалися. Було повернуто 53 анкети, або 33% (див. примітку 2). Відповіді з кожної анкети вводилися в комп'ютерну програму підготовки статистичних даних SPSS для Windows (версія 6.0) та аналізувалися для визначення відповідних середніх значень або частотностей.

Результати

Нижче відбито результати опитування окремо за кожним розділом.

Аспекти навчання

З таблиці 3 видно, як батьки оцінюють важливість різних навичок і наскільки вони задоволені роботою педагогів з їх формування. Батьки переважно давали вищу оцінку специфічним навичкам: моторним, комунікативним та соціальним, і тому надавали їм перевагу порівняно з розвитком навичок у прикладних ділянках курикулуму, зокрема стосовно професійно-технічного навчання, побутового орієнтування та ведення домашнього господарства. Також, порівняно високі середні оцінки отримали навички проведення вільного часу, зокрема відпочинку та гри. Рівень задоволення роботою педагогів відповідав зазначеній важливості кожного виду навичок, причому, як правило, що важливішими вважали батьки певні навички, то більше вони були задоволені станом навчання в цьому напрямі. Що ж до навичок декоративно-прикладного мистецтва, академічних навичок, навичок побутового орієнтування та ведення домашнього господарства, то батьки надавали їм меншого значення.

Ті нечисленні коментарі, що їх деякі респонденти записували від себе в пустій графі цього розділу, збігалися з попередніми кількісними оцінками. Вони писали, що їхні діти набували тих навичок, яких на той період потребували найбільше, наприклад, училися ходити або формували академічні навички. Також, батьки були задоволені рівнем викладання. Проте один з опитуваних не погоджувався, зазначивши, що адміністрації навчального округу «необхідно ще багато зробити», щоб можна було говорити про реальне задоволення потреб дітей з обмеженими можливостями.

Модель навчання

В анкеті батьки мали зазначити тип класу та закладу, де навчалася їхня дитина, та режим відвідування, тобто повний чи неповний день. Їх також просили відповісти, наскільки вони задоволені такими умовами навчання і чи не бажають перевести дитину до класу / закладу іншого типу; та в разі позитивної відповіді – вказати до якого саме. Відповіді респондентів на запитання цього розділу узагальнено в таблиці 4.

З неї видно, що діти відвідують класи й заклади різного типу і перебувають там повний чи неповний день. Зокрема, 32% навчаються у звичайних класах для дітей з типовим розвитком і дітей з обмеженими можливостями повний день, а 26% – у спеціальній школі для дітей з обмеженими можливостями на повний день. Також, у таблиці показано, що батьки доволі схвально відгукуються про кожен тип класу/ навчального закладу,

незалежно від того, чи це був звичайний клас, спеціальний клас або спеціальна школа. Тому природно, що 81% батьків не виявили бажання змінити умови навчання своєї дитини. Стосовно решти батьків (19%), які були ними незадоволені, то найбільша їх частка (8%) схильється до переведення дитини до звичайного класу, тоді як найменша (2%) надає перевагу спеціальній школі.

У цьому розділі учасники дослідження порівняно часто додавали свої коментарі, що допомогло глибше зрозуміти їхні відповіді на попередні запитання. Нижче наведено декілька типових відгуків.

- «Поки немає потреби щось змінювати. Можливо, це доведеться робити згодом, якщо освітні потреби дитини не будуть задовольнятися».
- «Вчителька моєї дитини дуже чітко дала зрозуміти, що НЕ ХОЧЕ бачити її в своєму класі».
- «Я б хотів, аби мій син навчався в інклюзивному класі з необхідним супроводом... Також, бажано мати підтримку з боку адміністрації».
- «Мені здається, що вчителі мають приділяти більше уваги індивідуальній роботі з дітьми; і ще дитину мабуть варто перевести до іншого спеціального класу. На сьогоднішній день у її класі забагато учнів із дуже різними потребами».
- «На мою думку, всі діти повинні навчатися разом, і з обмеженими можливостями, і з типовим розвитком. Але якщо якість послуг незадовільна, то необхідно шукати інший клас чи заклад, де з дитиною працюватимуть інтенсивніше».
- «Коли наша дитина піде до підготовчого класу, то послуг, які ми отримуємо зараз, буде недостатньо».
- «Дитячий садок N – найкращий для дітей з особливостями розвитку. Вони граються і навчаються поряд зі звичайними дітьми й навпаки. Це також допомагає іншим дітям навчитися поваги».

Послуги служб соціального забезпечення

У таблиці 5 наведено перелік різних державних послуг соціального забезпечення й відсоткові частки батьків, які їх отримують; також зазначається, наскільки респонденти ними задоволені і чи потребують інших додаткових послуг. З результатів можна зробити висновок, що найпоширенішою послугою є призначення соціального працівника, який має координувати їх надання. На другому місці в числі типових послуг батьки зазначають медичну страхову й медичні або інші супровідні послуги. В анкеті наводилися й інші види послуг, але їх отримує менше половини батьків, причому найрідше учасники згадують можливості для спілкування з іншими батьками (36%) та соціально-психологічні консультації й консультації з сімейних питань (26%).

Загалом, рівень задоволення послугами доволі високий, і середні оцінки за всіма показниками перевищують позначку «задоволені». Найвище батьки оцінюють медичні послуги, надання транспортних засобів для перевезень, забезпечення спеціальним обладнанням, послуги тимчасового догляду. Найнижчі оцінки характерні для послуг, які забезпечує соціальний працівник, і для медичного страхування. Крім того, респонденти висловлюють бажання про надання додаткових послуг, у тому числі можливостей для спілкування з іншими батьками (38% опитаних), медичних послуг (30%), медичної страховки (28%), соціально-психологічних консультацій та консультацій із сімейних питань (25%), і послуг тимчасового догляду (23%).

Тут, як і в попередньому розділі, батьки також надали свої зауваження стосовно послуг соціального забезпечення, і багато з них висловили побажання мати адекватний поліс медичного страхування. Далі наводяться деякі проблеми, які піднімалися частіше за інші.

- «Моя дитина має комплексні порушення, але отримує якісні послуги тільки щодо одного».
- «За умовами нашої медичної страховки ми маємо звертатися до певної лікарні. В ній гарно працюють лікарям, і рахунки вони виписують непогані. Чого не скажеш про якість лікування й забезпечення адаптаційним обладнанням».
- «Я б хотіла більше дізнатися про комп'ютерні програми для дітей [з обмеженими можливостями]. Було б корисно мати спеціальну бібліотеку з ресурсами про особливі потреби, де можна переглянути відеозаписи про різні види обмежених можливостей, комп'ютерні ... програми, книжки та інформацію про програми навчання, розвитку й надання допомоги, що діють на базі громади...»
- «Ми не можемо отримати необхідні медичні послуги, й це мене дуже турбує. Наш дохід ледь перевищує верхній граничний рівень, встановлений для надання допомоги за програмою «Медікейд», і тому ми не можемо на неї розраховувати. Але ми також не маємо медичної страховки. Наша дитина вже перенесла одну операцію на відкритому серці, і, можливо, доведеться робити другу...» (*Medicaid – державна програма безкоштовної чи пільгової медичної допомоги – прим. перекл.*)
- «Для нас найбільша проблема – за розумну ціну придбати страховий поліс, що покривав би медичні послуги для нашої дитини... Вона за своїм станом практично не підпадає під жодні умови страхування... Ми маємо страховку лише тому, що мій чоловік працює в ... Проте, ми щомісяця виплачуємо 385 доларів... і це не покриває витрат на ортопедичне обладнання. Жодна державна програма на нас не поширюється. Але якщо я або мій чоловік ... полишимо свою роботу, то тоді наша родина відповідатиме всім критеріям на отримання допомоги».
- «Ми б хотіли отримувати якусь фінансову допомогу, щоб забезпечити місячний запас підгузків, медичних товарів або мати кошти на придбання молочних продуктів. На сьогоднішній день служби, що опікуються розвитком таких дітей, теж мають обмежений бюджет».
- «Нещодавно ми звернулися до компанії, де оформляли поліс медичного страхування, з проханням щомісяця оплачувати послуги терапевтів, аби вони приходили до школи і працювали з нашою дитиною. Так було б легше координувати дії лікарів і педагогів. Але в страховій компанії нам відмовили».
- «Медікейд» дуже нас виручає. Я не знаю, що б ми робили без безкоштовної медичної допомоги та пільг. Нам доводиться часто робити аналізи й відвідували лікарів».
- «Медична страховка надзвичайно важлива».
- «Зараз із нашим сином працює першокласна команда фахівців. Ми дуже задоволені».

Залучення батьків

вироблення й реалізації навчальної програми для своєї дитини. У таблиці 6 представлено декілька форм участі, які респонденти визнали найважливішими. На її основі можна зробити висновок, що батьки обирають ті з них, що безпосередньо пов'язані з навчанням їхньої дитини. Зокрема, найчастіше вони спілкуються з учителем дитини, високо цінують цю форму співпраці й надають їй перевагу порівняно з іншими. Крім того, вони зазвичай пропонують належні навчальні цілі, висловлюють свої побажання в процесі вибору класу/навчального закладу, надають інформацію про свою дитину і спілкуються з терапевтами, які з нею працюють. Порівнюючи важливість різних видів фактичного або

бажаного залучення, варто відзначити, що батьки дещо нижче оцінюють такі способи залучення як участь у шкільних заходах і подіях, спілкування з директором, участь у проведенні уроків та робота в складі громадських груп, що намагаються привертати увагу до проблем дітей з обмеженими можливостями.

Отже, в цьому розділі батьки мали оцінити кожен зазначений тип участі в навчанні дитини за двома критеріями: по-перше, наскільки активно вони її використовують і, по-друге, чи хотіли б вони робити це в перспективі. Виявилося, що за кожним пунктом списку оцінка бажаності була вищою за оцінку фактичного залучення. З коментарів також можна зробити висновок, що вони хотіли б брати активну участь, але не мають такої змоги.

- «Було б добре, якби я могла присвятити більше часу навчанню моєї дитини в школі. Здається, все впирається в час».
- «Так, я б хотіла активніше долучатися до різних заходів у школі, де навчається моя дитина».
- «Я працюю повний день і маю трьох дітей, тож зовсім не залишається часу, щоб допомагати на уроці. Але я стараюся постійно бути в курсі всього, що відбувається».
- «В мене дуже мало часу і я не можу нікуди вийти та займатися іншими справами. До того ж, я не маю власного транспорту».
- Одна з учасниць звернула нашу увагу на ще одну форму участі, яка в цьому переліку не згадувалася: «Я б хотіла мати можливість поговорити з керівником програми спеціальної освіти для початкової школи, якби вона могла приділити час. Вона рідко відвідує планові наради попри те, що ці зустрічі призначаються спеціально з урахуванням її робочого розкладу».

Потреби в інформації

Практично всі типи інформації, що наводилися в цьому розділі анкети, наші респонденти визнають важливими або дуже важливими. Також, вони б хотіли отримувати «більше» або «набагато більше» інформації з усіх зазначених питань (див. таблицю 7). Визначаючи необхідність інформації кожного напрямку вони порівняно високо оцінюють такі теми: захворювання та фізичний стан їхніх дітей; як навчати дитину вдома; куди звернутися для отримання послуг; особливості навчальної діяльності та навчальний потенціал дитини. Найбільша перевага віддавалася інформації в письмовій формі. Разом з тим, майже половина опитаних також висловили бажання отримувати її під час індивідуальних зустрічей. У своїх коментарях респонденти підкреслювали важливе значення інформації.

- «Може мені б і не хотілося ставити найвищий бал [«5»] навпроти кожного пункту, але всі ці питання для мене життєво важливі. Мені потрібні будь-які рекомендації і знання, які тільки можна отримати».
- «Мені завжди хочеться мати більше якісної, корисної й актуальної інформації. Зазвичай семінари й роздаткові матеріали від школи нудні й досить загальні».
- «Я б хотіла більше дізнатися про те, «Як покращити поведінку моєї дитини».
- «Взагалі-то я весь час намагаюся бути в курсі останніх подій і завжди рада можливості дізнатися щось нове».
- «Нам би дуже знадобилися поради психолога та рекомендації з планування бюджету й отримання фінансової допомоги».
- «Я отримую багато такої інформації від працівників школи, де навчається моя донька, й вони дуже добре справляються з цим завданням. Але в будь-якому разі, завжди хочеться знати більше».

Поточні й майбутні проблеми

Батьків турбувала велика кількість проблем різного характеру щодо поточного й майбутнього життя їхньої дитини. Проте, як і варто було очікувати, вони більше переймалися сьогоденням на відміну від більш віддалених у часі питань (див. таблицю 8). Зокрема, передусім їх цікавили: освіта дитини, її успіхи в школі, отримання медичних і соціальних послуг, а також соціальний розвиток і поведінка. Порівняно менше занепокоєння викликали питання статевої зрілості, статевого розвитку, кохання й шлюбу та інші аспекти дорослого життя. Ця тенденція зберігалася в письмових коментарях.

- «Якщо чесно, то я не дуже переймаюся його майбутнім у дорослому віці. Зараз мене найбільше хвилює нинішня ситуація, коли синові скоро виповнюється п'ять років і він має йти до підготовчого класу. А проблеми старшої школи / дорослого життя поки що на другому плані. Дякую!»
- «Зараз моїй дитині 4 роки. Й поки що проблем у мене достатньо. Тому питання статевої зрілості й дорослого життя можуть почекати рік-два (але не надто довго, я не намагаюся сховати голову в пісок).
- «Моїй дитині тільки 10 років. Але я вже думаю про її майбутнє. Хоча є й більш нагальні питання: освіта, навички поведінки тощо».
- «Ми сподіваємося, що наш син житиме достатньо довго, і ми ще встигнемо похвилюватися про проблеми завтрашнього дня».

Доросле життя

Відповідаючи на запитання цього розділу анкети, батьки мали вказати, які житлові умови вони вважають оптимальними для дорослого життя своєї дитини і якому виду трудової діяльності надають перевагу. Автора також цікавило, як респонденти оцінюють реальність таких сподівань. Відповіді батьків узагальнено в таблиці 9. Жоден із попередньо запропонованих варіантів забезпечення житлом або видів трудової зайнятості не здобув великої підтримки учасників дослідження, також, вони достатньо низько оцінювали їхню ймовірність (див. таблицю 9). Найчастіше респонденти віддавали перевагу самостійному проживанню або проживанню вдома з батьками і розглядали ці варіанти як найбільш ймовірні. Нормальна трудова зайнятість (без підтримки) і працевлаштування з підтримкою у звичайному робочому середовищі також отримали найвищі оцінки щодо бажаності та ймовірності.

Думки респондентів з приводу цих аспектів дорослого життя стають зрозумілішими на тлі їхніх коментарів.

- «Ми б хотіли, щоб наш син виріс і був якомога незалежнішим... Але якщо дивитися на речі реально, то він усе життя потребуватиме підтримки. Більш за все, ми хочемо бачити його щасливим і знати, що йому нічого не загрожує».
- «Наш син завжди буде з нами, якщо він цього хоче. І його брат з нами погоджується. Але для більшості дітей приходить пора, коли вони бажають покинути батьківський дім. І я гадаю, що одного дня він також прагнутиме самостійності. Ми налаштовані повністю підтримувати сина в його прагненнях і допомагатимемо йому якнайповніше реалізувати свій потенціал».
- «Я б хотіла бачити зміни в державній школі, щоб вона була спроможна задовольняти потреби кожної дитини».
- «Наша дочка дуже цілеспрямована, і ми віримо, що вона зможе досягти всього, чого забажає».

Аналіз результатів

З огляду на низький відсоток заповнених анкет, результати дослідження слід вважати обмеженими. Безперечно, довжина анкети й широкий діапазон питань завадили багатьом батькам заповнити й надіслати її автору. Працівники шкільної системи воліли самостійно розповсюдити анкету замість того, щоб надати список імен і адрес батьків, що унеможливило направлення подальшої кореспонденції й анкет поштою. Крім того, дані збиралися наприкінці навчального року, тож не було змоги попросити вчителів передати батькам додаткові примірники. Таким чином, мала кількість повернутих анкет накладає певні обмеження на підбиття підсумків, проте, варто нагадати, що вона близька до відсотку повернення в інших опитуваннях батьківського контингенту (Ейбл-Бун та ін. (Able-Boone et al.), 1992; д'Амато і Йошида (D'Amato & Yoshida), 1991; Еппс і Меєрс (Epps & Myers), 1989; Хамблін-Уілсон і Турман (Hamblin-Wilson & Thurman), 1990; Лейсер (Leyser), 1985; І. У. Лінч і Штайн (E. W. Lynch & Stein), 1987; П. С. Лінч (P. S. Lynch), 1991; Шерман (Sherman), 1988).

Незважаючи на описане вище значне обмеження, отримані результати дають змогу скласти уявлення про проблеми батьків в одній громаді, які мають дітей до 10 років із затримкою розумового розвитку. Ці дані підтверджують висновки попередніх досліджень і водночас допомагають глибше зрозуміти результати інших науковців. Відтак, зріз батьківських поглядів, сформований на базі однієї громади, має декілька чітких характеристик, які можна узагальнити наступним чином.

- Батьків більше цікавить розвиток навичок у певних ключових аспектах життєдіяльності (наприклад, комунікативних, моторики), ніж формування більш цілісного набору навичок (зокрема, стосовно побутового орієнтування, ведення домашнього господарства). Це може пояснюватися віком дітей. Респонденти також були задоволені роботою педагогів, які допомагали дітям виробити ці навички.
- Батьки дуже задоволені типом класу / навчального закладу, де навчалися їхні діти. Зокрема, у випадку спеціальної школи ступінь задоволення становить 4,48, а в ситуації навчання в звичайному класі масової школи – 4,62. Обидва значення свідчать про високий ступінь задоволення цими умовами навчання.
- Серед найпоширеніших послуг, які отримували респонденти, зазначалися такі: допомога соціального працівника, який координує надання послуг, медична страховка, медичні послуги. І хоча оцінки їх якості були порівняно низькими, середня оцінка перебувала на позначці «задовільно» і вище.
- Деякі послуги, які надавалися лише окремим родинам, були затребувані набагато ширшим колом респондентів, зокрема: послуги тимчасового догляду, соціально-психологічні консультації для батьків або сімейні консультації, забезпечення спеціальними матеріалами чи обладнанням та можливістю спілкування з іншими батьками.
- Більшість батьків, що не мали медичної страховки або доступу до медичних послуг, бажали їх отримувати. Причому з їхніх коментарів можна було зробити висновок, що вони потребують їх терміново.
- Оцінюючи важливість різних форм участі в роботі школи, респонденти обирали ті, які найбільше стосувалися навчання дитини, в тому числі: бесіди з її вчителями й терапевтами; висловлення пропозицій під час формулювання навчальних цілей та вибору належного класу / навчального закладу; та надання інформації про дитину.
- Будь-яку інформацію про дитину батьки вважали «важливою» або «дуже важливою» і хотіли отримувати більше інформації з усіх наведених в анкеті питань.

- Батьки найбільше переймалися проблемами поточного моменту. За винятком одного-єдиного питання – фінансового забезпечення дитини в дорослому віці – визначаючи рівень занепокоєння, батьки найвище оцінювали питання дитячого періоду життя.

Як видно з результатів, батьки зазвичай найбільше переймаються нагальними й конкретними питаннями, тобто в першу чергу їх хвилює те, як найкраще вирішити проблеми дітей та отримали послуги для них тут і зараз. Вони були менш схильні високо оцінювати проблеми (з наведеного в анкеті переліку), що носили ширший характер або могли стати важливішими в майбутньому. Наразі учасників переважно цікавили розвиток відсутніх або недостатньо сформованих навичок, отримання адекватних медичних послуг та важливої інформації; і набагато менше – участь у громадській діяльності з обстоювання інтересів дитини, вироблення в неї навичок життя в громаді та її майбутнє в підлітковому або дорослому віці.

Ми не аналізували дані за важкістю порушення, головним чином тому, що багато батьків вочевидь не хотіли вказувати ступінь порушення своєї дитини або ж не могли його визначити (див. таблицю 2). Тому можемо лише припустити, що що важчим воно було, то більше ці результати відповідають дійсності. Якщо брати до уваги прямий зв'язок між ступенем порушення й труднощами, які постають перед батьками, напрашується висновок, що батьки дітей з важкими порушеннями більше переймаються забезпеченням невідкладних та ефективних послуг для своїх дітей з обмеженими можливостями. Як свідчать результати попередніх досліджень, особи з важкими порушеннями, зокрема із серйозними захворюваннями або проблемами поведінки, найчастіше стають кандидатами на направлення до інтернатного закладу (Блек та ін. (Black et al.), 1990; Шерман (Sherman), 1988). З іншого боку, за наявності адекватних послуг і підтримки з боку державних служб соціального забезпечення вони мають більше шансів залишитися вдома з родиною. Також, цілком природно, батьки, яким доводиться стикатися з найбільшими труднощами, шукатимуть способів якнайшвидшого їх подолання, адже їхні діти мають виробити моторні, комунікативні й соціальні навички; самим батькам необхідно забезпечити медичну страховку й медичне обслуговування; вони потребують спеціального обладнання, послуг тимчасового догляду й соціально-психологічних консультацій; а також хочуть спілкуватися з іншими батьками, які перебувають у схожій ситуації; їм необхідно мати змогу спілкуватися з фахівцями, які працюють з їхньою дитиною; крім того, вони потребують інформації з широкого кола питань.

Нині значна кількість наукових і громадських діячів поділяють цілком обґрунтовані побоювання з приводу соціальних проблем і прийняття осіб з важкими обмеженими можливостями, наприклад стосовно інклюзії, самостійного обстоювання ними власних інтересів і можливості на власний розсуд приймати рішення й визначати власне життя, права на нормальний спосіб життя. Разом з тим, батьки маленьких дітей з обмеженими можливостями і, зокрема, з важкими порушеннями, як правило, зосереджуються на більш повсякденних потребах. Зрозуміло, що з нашого боку було б неправильно забувати про більш загальні соціальні проблеми й не докладати зусиль для їх вирішення. Та водночас ми повинні усвідомлювати і враховувати життєві обставити батьків і розуміти, як ці обставини впливають на формування їхніх пріоритетів. Якщо ми випустимо це з уваги, то більш глобальні питання, які визначають життя людей з обмеженими можливостями, можуть залишитися без належної відповіді.

ПРИМІТКИ

1. Варто зазначити, що на час написання цієї статті Конгрес Сполучених Штатів це не ухвалив рішення про повторне ухвалення Закону про освіту осіб з обмеженими можливостями.
2. З огляду на спосіб розповсюдження анкети, розрахунок відсотку повернення слід вважати умовним, оскільки точно визначити кількість поширених вчителями анкет було неможливо.

ТАБЛИЦЯ 1

Характеристики родин (n = 53)

Сумарний дохід родини в місяць	У середньому: \$ 2 028
Державна допомога в місяць	У середньому: \$ 154

Рівень освіти батьків (найвищий рівень здобутої кваліфікації)	Мати	Батько
Початкова школа		4%
Молодша середня школа	7,5%	4%
Професійно-технічне училище		2%
Старша середня школа	41,5%	30%
Університет	45%	57,5%

Етнічне походження членів родини	Мати	Батько	Дитина з обмеженими можливостями
Афроамериканці	26%	23%	24%
Американці азіатського походження або американці з тихоокеанських островів	4%	2%	2%
Латиноамериканці	4%	4%	4%
Білі американці європейського походження	57%	58%	58%

Загальна кількість дітей: в середньому 2,32
(середнє відхилення 1,43; діапазон значень 1-7)

Порядок народження дитини з обмеженими можливостями:

Найстарша дитина	36%
Між найстаршою та наймолодшою	23%
Наймоладша дитина	24,5%

Район проживання:

Сільська місцевість	34%
Місто	24,5%
Передмістя	38%

ТАБЛИЦЯ 2

Характеристики дітей з обмеженими можливостями (на основі наданої батьками інформації)

Вік

У середньому – 5,3 роки

Стать

Жіноча	51% (n = 27)
Чоловіча	48% (n = 25)

*в одній анкеті не зазначено

Класифікація порушення (батьки могли вказати максимум три)

Обмежені навчальні можливості	32%
Затримка розвитку	68%
Обмежені фізичні можливості	40%
Обмежені сенсорні можливості	15%
Синдром Дауна	13%
Аутизм	2%
Порушення поведінки	9%

Ступінь затримки розумового розвитку

Слабка	21%
Помірна	21%
Важка	9%
Глибока	6%
Не зазначено	43%

Мобільність – здатність пересуватися

Самостійно ходить	68%
Ходить з підтримкою	11%
Не ходить	15%

Моторика

Нормальні моторні навички	38%
Знижені моторні навички	51%
Суттєве зниження моторики	9%

Слух

Нормальний	87%
Знижений (користується слуховим апаратом)	11%
Не чує	2%

Зір

Нормальний	83%
Знижений (користується засобами корекції зору)	11%
Не бачить	4%

Основна форма надання послуг

Програма раннього втручання (вдома)	2%
Програма раннього втручання (на базі спеціалізованого центру)	25%
Дошкільна освіта на базі звичайної школи	17%
Дошкільна освіта на базі спеціальної школи	23%
Початкова освіта з підготовчого до 6 класу на базі звичайної школи	23%
Початкова освіта на базі спеціальної школи	21%

ТАБЛИЦЯ 3

Аспекти навчання. Середні оцінки різних аспектів навчання, які батьки вважають пріоритетними для своїх дітей, та рівень задоволення роботою педагогів у цьому напрямі

Експлікація таблиці

А – аспект навчання

Б – важливість навичок із цієї галузі на поточний період

В – рівень задоволення роботою педагогів з формування відповідних навичок

А	Б	В
Моторні навички – рухи руками й ногами, координація рухів (наприклад, ходіння, дії руками)	4.65	4.43
Комунікативні навички – висловлення потреб, бажань, думок тощо за допомогою мови або альтернативної форми комунікації	4.57	4.17
Соціальні навички – використання належних форм взаємодії з іншими людьми (наприклад дотримуватися манер, не плакати)	4.44	4.22
Проведення вільного часу, відпочинок, гра – навички для застосування у вільний час (наприклад, грати в ігри)	4.24	4.18
Декоративно-прикладні навички – базові навички творчої діяльності (наприклад, малювання)	3.71	3.77
Академічні навички – формування базових навичок читання, письма й рахунку (наприклад, вивчення абетки, рахунку)	3.59	3.42
Професійно-технічні навички – підготовка дитини до трудової діяльності (наприклад, виконання певних рутинних операцій)	3.38	3.73
Навички побутового орієнтування (наприклад, перехід вулиці, покупки)	3.08	3.20
Навички самообслуговування – навички роботи в домашньому господарстві (наприклад, миття посуду, готування їжі, прання)	2.67	3.24

Примітка:

5 = «дуже важливо» / «дуже задоволені»; 4 = «важливо» / «задоволені»; 3 = «важливо певною мірою» / «задоволені певною мірою»; 2 = «не дуже важливо» / «не дуже задоволені»; 1 = «не важливо» / «не задоволені».

ТАБЛИЦЯ 4

Модель навчання: тип класу / навчального закладу, рівень задоволення ним та бажаний тип класу/ навчального закладу

Тип класу / навчального закладу, де навчається дитина на поточний період [а]	Повний день	Неповний день
Спеціальний клас у спеціальній школі тільки для дітей з обмеженими можливостями	26%	19%
Спеціальний клас для дітей з обмеженими можливостями в звичайній школі	15%	15%
Звичайний клас для дітей з типовим розвитком і дітей з обмеженими можливостями у звичайній школі	32%	24,5%
Уроки образотворчого мистецтва, музики й фізкультури для дітей з типовим розвитком у звичайній школі		21%

Тип класу / навчального закладу, де навчається дитина на поточний період [б]	Рівень задоволення класом / навчальним закладом
Спеціальний клас у спеціальній школі тільки для дітей з обмеженими можливостями	4,48
Спеціальний клас для дітей з обмеженими можливостями в звичайній школі	4,20
Звичайний клас для дітей з типовим розвитком і дітей з обмеженими можливостями у звичайній школі	4,62
Уроки образотворчого мистецтва, музики й фізкультури для дітей з типовим розвитком у звичайній школі	4,08

Бажаний тип класу / навчального закладу (порівняно з тим, де навчається дитина)	Я надаю перевагу:
Спеціальний клас у спеціальній школі тільки для дітей з обмеженими можливостями	2%
Спеціальний клас для дітей з обмеженими можливостями в звичайній школі	6%
Звичайний клас для дітей з типовим розвитком і дітей з обмеженими можливостями у звичайній школі	8%
Уроки образотворчого мистецтва, музики й фізкультури для дітей з типовим розвитком у звичайній школі	–
Немає потреби щось змінювати	81%

[a] Відсоткові значення в клітинках напроти кожного типу класу / навчального закладу можна пояснити тим, що діти перебувають там неповний день або впродовж дня ходять до різних класів чи шкіл.

[б] 5 = «дуже задоволені»; 4 = «задоволені»; 3 = «задоволені певною мірою»; 2 = «не дуже задоволені»; 1 = «не задоволені».

ТАБЛИЦЯ 5

Послуги служб соціального забезпечення: види послуг, які надаються батькам; рівень задоволення послугами; та додаткові послуги, які вони бажають отримувати

Експлікація таблиці

А – Послуги, що отримуються на поточний момент

Б – Рівень задоволення послугами

В – Бажані послуги, якщо не надаються (відповідь «Так»)

Г – Бажані послуги, якщо не надаються (відповідь «Ні»)

Д – Бажані послуги, якщо не надаються (відповідь «Не знаю»)

	А	Б	В	Г	Д
Соціальний працівник, який координує надання послуг	64%	4,06	8%	8%	9%
Медична страховка	62%	4,03	28%	4%	4%
Медичні або інші споріднені послуги	60%	4,69	30%	4%	0%
Спеціальне обладнання або матеріали для дитини	47%	4,48	21%	9%	6%
Транспорт	47%	4,54	11%	23%	0%
Послуги тимчасового догляду	43%	4,45	23%	11%	6%
Організація спілкування з іншими батьками, які мають дітей зі схожими обмеженими можливостями	36%	4,39	38%	9%	11%
Соціально-психологічні консультації для батьків або консультації з сімейних питань	26%	4,15	25%	23%	9%

Примітка:

Рівень задоволення отримуваною послугою: 5 = «дуже задоволені»; 4 = «задоволені»; 3 = «задоволені певною мірою»; 2 = «не дуже задоволені»; 1 = «не задоволені».

ТАБЛИЦЯ 6

Залучення батьків: види участі батьків у навчанні їхньої дитини та яким чином вони б хотіли долучатися до цього процесу

Види участі	Я долучаюся таким чином	Я хотів би залучатися в такий спосіб
Бесідую з учителем моєї дитини	4,47	4,57
Беру участь у нарадах з планування навчальної програми для моєї дитини і надаю пропозиції в процесі визначення цілей і завдань програми	4,45	4,57
Під час нарад з планування надаю пропозиції щодо вибору належного класу/навчального закладу для моєї дитини	4,29	4,70
Надаю загальну інформацію про мою дитину під час нарад з планування	4,27	4,28
Бесідую з терапевтом моєї дитини	4,10	4,52
Беру участь у шкільних заходах і подіях	3,44	4,06
Бесідую з представником адміністрації чи директором	3,20	3,45
Беру участь у проведенні уроків	3,08	3,90
Долучаюся до громадської діяльності з обстоювання інтересів (наприклад, до роботи батьківської групи)	2,80	3,66

Примітка:

5 = «Я дуже часто долучаюся таким чином» / «Я хотів би дуже часто долучатися таким чином»

4 = «Я долучаюся часто» / «Я хотів би долучатися часто»

3 = «Я долучаюся час від часу» / «Я хотів би долучатися час від часу»

2 = «Я долучаюся не дуже часто» / «Я не хотів би долучатися дуже часто»

1 = «Я ніколи не долучаюся таким чином» / «Я не хотів би долучатися таким чином»

ТАБЛИЦЯ 7

Потреби в інформації: її важливість; необхідність дізнатися більше; та бажані способи отримання інформації

Тематика	Важливість інформації з цього питання	Бажання більше дізнатися про це питання
Захворювання, особливості фізичного стану	4,76	4,54
Як навчати мою дитину вдома	4,76	4,67
Де отримати послуги для моєї дитини	4,75	4,70
Особливості навчальної діяльності, навчальний потенціал	4,69	4,51
Законні права моєї дитини	4,45	4,48
Типовий чи атиповий розвиток дитини	4,37	4,10
Як покращити поведінку моєї дитини	4,35	4,48
Як гратися з моєю дитиною	4,34	4,10
Організації для батьків, які мають дітей зі схожими обмеженими можливостями	4,29	4,20
Як налагоджувати контакти з батьками дітей, які мають схожі обмежені можливості	4,13	4,10

Способи отримання інформації	Бажані способи
В письмовій формі	87%
Індивідуальні зустрічі	49%
Групові лекції	40%
Візити фахівця додому	34%

Примітка:

5 = «Інформація з цього питання дуже важлива» / «Я хотів би мати набагато більше такої інформації»

4 = «Інформація з цього питання важлива» / «Я хотів би мати більше такої інформації»

3 = «Інформація з цього питання важлива певною мірою» / «Я б хотів мати певну інформацію з цього питання»

2 = «Інформація з цього питання не дуже важлива» / «Я б хотів трішки дізнатися про це питання»

1 = «Інформація з цього питання неважлива» / «Інформація з цього питання мені не потрібна»

ТАБЛИЦЯ 8

Поточні й майбутні проблеми

Поточні або майбутні проблеми	Актуальність проблеми для респондента
Якість освіти моєї дитини нині та в майбутньому	4,85
Успіхи моєї дитини в школі	4,68
Отримання допоміжних медичних і соціальних послуг	4,62
Соціальний розвиток і поведінка моєї дитини	4,58
Безпека моєї дитини	4,47
Здоров'я моєї дитини	4,42
Фінансова забезпеченість моєї дитини в дорослому віці	4,34
Прийняття й розуміння моєї дитини оточуючими людьми	4,33
Налагодження моєю дитиною дружніх стосунків	4,25
Житлові умови в дорослому віці	3,79
Досягнення статевої зрілості	3,60
Вид трудової зайнятості в дорослому віці	3,57
Статевий розвиток моєї дитини	3,52
Моя дитина в похилому віці	3,51
Питання кохання та шлюбу в дорослому віці	3,47

Примітка:

5 = «Зараз мене дуже турбує це питання»

4 = «Зараз це питання мене турбує»

3 = «Це питання зараз викликає в мене певне занепокоєння»

2 = «Це питання зараз мене не дуже турбує»

1 = «Це питання зараз мене не турбує»

ТАБЛИЦЯ 9

Варіанти забезпечення житлом і види трудової зайнятості в дорослому віці, їх бажаність і ймовірність

	Бажаність	Ймовірність
Забезпечення житлом у дорослому віці		
Самостійне проживання в притулку або в квартирі	3,76	3,35
Проживання вдома з батьками	3,53	3,76
Проживання в квартирі з частковим наглядом (1-2 особи)	2,31	2,29
Проживання в груповому притулку з повним наглядом (10-12 осіб)	2,05	2,08
Проживання в груповому притулку з частковим наглядом (6 осіб)	1,90	2,13
Види трудової зайнятості в дорослому віці		
Нормальна зайнятість (без підтримки)	3,84	3,31
Працевлаштування з підтримкою: трудова діяльність у звичайному робочому середовищі (не в спеціальному відділі або цеху)	3,29	3,00
Працевлаштування з підтримкою: трудова діяльність у звичайному робочому середовищі (в окремому відділі або цеху у складі групи інвалідів)	2,71	2,71
Центр денного нагляду	2,35	2,32
Відділ або цех для працівників з обмеженими можливостями з полегшеними умовами роботи	2,08	1,97

Примітка:

5 = «Дуже бажано» / «Дуже ймовірно»

4 = «Бажано» / «Ймовірно»

3 = «Певною мірою бажано» / «Певною мірою ймовірно»

2 = «Не дуже бажано» / «Малоймовірно»

1 = «Зовсім небажано» / «Зовсім неймовірно»

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Able-Boone, H., Goodwin, L. D., Sandall, S. R., Gordon, N., & Martin, D. G. (1992). Consumer based early intervention services. *Journal of Early Intervention*, 16, 201-209.
- Biklen, D. (1988). In support of families. Washington, DC: National Institute on Disability and Rehabilitation Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 307 740)
- Black, M. M., Molaison, V. A., & Smull, M. W. (1990). Families caring for a young adult with mental retardation: Service needs and urgency of community living requests. *American Journal on Mental Retardation*, 95, 32-39.
- Brotherson, M. J., Houghton, J., Turnbull, A. P., Bronicki, C. J., Roeder-Gordon, C., Summers, J. A., & Turnbull, H. R., III (1988). Transition into adulthood: Parental planning for sons and daughters with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*, 23, 165-174.
- Brown, L., Branston, M. B., Hamre-Nietupski, S., Pumpian, I., Certo, N., & Gruenewald, L. (1979). A strategy for developing chronological age-appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *The Journal of Special Education*, 13(1), 81-90.
- Brown, L., Branston-McClean, M., Baumgart, D., Vincent, L., Falvey, M., & Schroeder, J. (1979). Utilizing the characteristics of current and subsequent least restrictive environments in the development of curricular content for severely handicapped students. *AAESPH Review*, 4, 407-424.
- Brown, L., Falvey, M., Vincent, L., Kaye, N., Johnson, F., Ferrara-Parish, P., & Gruenewald, L. (1980). Strategies for generating comprehensive, longitudinal, and chronological-age-appropriate Individualized Educational Programs for adolescent and young-adult severely handicapped students. *The Journal of Special Education*, 14, 199-215.
- Brown, L., Long, E., Udvari-Solner, A., Davis, L., VanDeventer, P., Ahlgren, C., Johnson, F., Gruenewald, L., & Jorgensen, J. (1989). The home school: Why students with severe intellectual disabilities must attend the schools of their brothers, sisters, friends, and neighbors. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14, 1-7.
- Brown, L., Long, E., Udvari-Solner, A., Schwarz, P., VanDeventer, P., Ahlgren, C., Johnson, F., Gruenewald, L., & Jorgensen, J. (1989). Should students with severe intellectual disabilities be based in regular or in special education classrooms in home schools? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14, 8-12.
- Brown, L., Nietupski, J., & Hamre-Nietupski, S. (1976). Criterion of ultimate functioning. In A. Thomas (Ed.), *Hey, don't forget about me!* Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Calhoun, M. L., Calhoun, L. G., & Rose, T. L. (1989). Parents of babies with severe handicaps: Concerns about early intervention. *Journal of Early Intervention*, 13, 146-152.
- D'Amato, E., & Yoshida, R. K. (1991). Parental needs: An educational life cycle perspective. *Journal of Early Intervention*, 15, 246-254.

- Epps, S., & Myers, C. L. (1989). Priority domains for instruction, satisfaction with school teaching, and postschool living and employment: An analysis of perceptions of parents of students with severe and profound disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*, 24, 157-167.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- Galant, K., & Hanline, M. F. (1993). Parental attitudes toward mainstreaming young children with disabilities. *Childhood Education*, 69, 293-297.
- Gallegos, A., & Gallegos, R. (1988). The interaction between families of culturally diverse handicapped children and the school. In H.S. Garcia & R. Chavez (Eds.), *Ethnolinguistic issues in education* (pp. 125-132). Lubbock: Texas Tech University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 316 044)
- Hamblin-Wilson, C., & Thurman, S.K. (1990). The transition from early intervention to kindergarten: Parental satisfaction and involvement. *Journal of Early Intervention*, 14, 55-61.
- Hamre-Nietupski, S., Nietupski, J., & Strathe, M. (1992). Functional life skills, academic skills, and friendship/social relationship development: What do parents of students with moderate/severe/profound disabilities value? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17, 53-58.
- Hanline, M. F., & Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: Overcoming artificial barriers. *Exceptional Children*, 55, 487-492.
- Heller, T., & Factor, A. (1991). Permanency planning for adults with mental retardation living with family caregivers. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 163-176. Individuals with Disabilities Education Act of 1990, 20 U.S.C. section 1400 et seq.
- Kauffman, J. M. (1989). The Regular Education Initiative as Reagan-Bush education policy: A trickle down theory of education of the hard-to-teach. *The Journal of Special Education*, 23, 256-278.
- Knoll, J. A. (1989). *Come together: The experience of families of children with severe disabilities or chronic illness*. Cambridge, MA: Health Resources and Services Administration. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 323 707)
- Leyser, Y. (1985). Parent involvement in school: A survey of parents of handicapped students. *Contemporary Education*, 57(1), 38-43.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (Eds.). (1989). *Beyond separate education: Quality education for all*. Baltimore: Brookes.
- Lynch, E. W., & Stein, R. C. (1987). Parent participation by ethnicity: A comparison of Hispanic, Black and Anglo families. *Exceptional Children*, 54, 105-111.
- Lynch, P. S. (1991). Parents' perceptions of their involvement in planning the transition from school to work for their children with disabilities. Paper presented at the annual meeting of the Southwestern Educational Research Association, San Antonio, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 332 020)

- Mahoney, G., O'Sullivan, P., & Dennebaum, J. (1990). A national study of mothers' perceptions of family-focused early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, 133-146.
- McDonnell, J. (1987). The integration of students with severe handicaps into regular public schools: An analysis of parents' perceptions of potential outcomes. *Education and Training in Mental Retardation*, 22, 98-111.
- Meyers, C. E., & Blacher, J. (1987). Parents' perceptions of schooling for severely handicapped children: Home and family variables. *Exceptional Children*, 53, 441-449.
- Mlynek, S., Hannah, M. E., & Hamlin, M. A. (1982). Mainstreaming: Parental perceptions. *Psychology in the Schools*, 19, 354-359.
- Ohanian, S. (1990). P.L. 94-142: Mainstream or quicksand? *Phi Delta Kappan*, 72, 217-222.
- Reichart, D.C., Lynch, E. C., Anderson, B. C., Svobodny, L. A., Di Cola, J. M., & Mercury, M. G. (1989). Parental perspectives on integrated preschool opportunities for children with handicaps and children without handicaps. *Journal of Early Intervention*, 13, 6-13.
- Sailor, W. (1989). The educational, social and vocational integration of students with the most severe disabilities. In D. K. Lipsky & A. Gartner (Eds.), *Beyond separate education: Quality education for all* (pp. 53-74). Baltimore: Brookcs.
- Salisbury, C., & Evans, I. M. (1988). Comparison of parental involvement in regular and special education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13, 268-272.
- Sherman, B. R. (1988). Predictors of the decision to place developmentally disabled family members in residential care. *American Journal on Mental Retardation*, 92, 344-351.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51, 102-111.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1987). Facilitating merger through personnel preparation. *Teacher Education and Special Education*, 10, 185-190.
- Westling, D. L. (1996). What do parents of children with moderate and severe disabilities want? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 86-114.
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, 411-415.
- Williams, W., Fox, T. J., Thousand, J., & Fox, W. (1990). Level of acceptance and implementation of best practices in the education of students with severe handicaps in Vermont. *Education and Training in Mental Retardation*, 25, 120-131.
- Yanok, J., & Derubertis, D. (1989). Comparative study of parental participation in regular and special education programs. *Exceptional Children*, 56, 195-199.

Про автора

Девід Л. Уестлінг, викладач спеціальної освіти в Університеті штату Флорида в Таллахассі. Його викладацька діяльність, наукові статті та дослідження в основному присвячені питанням важких обмежених можливостей. У своєму останньому дослідженні він зосереджувався на проблемах батьків та вчителів учнів з обмеженими можливостями. Адреса: David L. Westling, Department of Special Education, Florida State University, Tallahassee, FL 32312 [Девід Л. Уестлінг, факультет спеціальної освіти, Університет штату Флорида, Таллахассі, Флорида 32312].