

*Джуді ЛУПАРТ, Чарльз ВЕББЕР*

## ШКІЛЬНА РЕФОРМА В КАНАДІ: ПЕРЕХІД ВІД РОЗДІЛЬНИХ СИСТЕМ ОСВІТИ ДО ІНКЛЮЗИВНИХ ШКІЛ\*

### Основні особливості шкільної реформи

Зміни в школах, що відбувались в останні десятиріччя, мали специфічні особливості, які можна розглядати як частковий або й глибинний спробу удосконалити школу.

У центрі перебувало засадниче питання: ефективність діяльності школи у задоволенні потреб та розвитку інтересів і здібностей учнів, особливо тих, хто належить до маргінальних груп (Wang, Reynolds & Walberg, 1995). Серед сучасних обговорюваних проблем — рушійна сила та концептуальна основа спеціальної освіти від самого початку. Справді, показово різкою була 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 дешифа 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 здебільшого пов'язане з навчальними проблемами, що характерні для певних школярів, на противагу неефективності чи нездатності шкіл належними чином відповісти на збільшуюче розмаїття навчальних потреб учнів. Нещодавні шкільні реформи як у звичайній, так і спеціальній освіті розкрили той факт, що, незважаючи на добрі наміри та докладені зусилля в останні два десятиріччя, розбіжності, здається, продовжують поглиблюватись. Більше того, вони починають з'являтися і в межах традиційної, подвійної системи освіти. Як наслідок, суспільство швидко втрачає довіру до освіти взагалі (Lupart та ін., 2002). Проблеми щодо забезпечення належною освітою учнів, які не справляються і не почувують себе задовільно в системі звичайної освіти, — ці проблеми, що раніше були первинною турботою педагогів спеціальної освіти, із вимушеною необхідністю стають відповідальністю всіх педагогів.

Одним із головних чинників помітного зниження якості навчання в школах можна вважати збільшення кількості дітей із бідних родин. Серед причин 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 1995; 1995b; Lieberman, 1992). У поєднанні такі чинники створюють для великої кількості дітей майже непереборні перешкоди на шляху до академічної успішності. Тобто особисті, соціальні та емоційні проблеми, зумовлені бідністю, стають причинами виключення зі школи великої кількості учнів, низької успішності, шкільного насильства (Lieberman, 1992; Національна асоціація директорів середніх шкіл, 1992; Національна комісія із забезпечення якості освіти, 1983; Tuckey та ін., 2002). Як наслідок, представники середніх і вищих класів та навіть бідні починають вважати, що якість шкільної освіти стала низькою, тоді як насправді від шкіл просто почали вимагати розв'язання цілої низки соціальних та економічних негараздів, не забезпечивши школи

відповідними ресурсами (Goodlad, 1984; Kozol, 1991; Rogrow, 2002).

Проте Гоенс і Кловер наголошують на небезпечності припущень, що нібито педагогів не можна звинувачувати за низьку успішність учнів, зважаючи на соціальний стан родин школярів (Goens and Clover, 1991). На думку дослідників, тоді це передбачає, що викладання є марною справою, якщо насправді вчителі не здатні впливати на рівень успішності учнів. Водночас соціальне середовище, в якому перебувають учні, особливо сімейне, все таки впливає на рівень успішності учня в школі та в житті після закінчення школи (Bridge, 1978). Тому, можливо, цілком безглуздом є проголошення таких політичних завдань, що до 2000р. всі діти в Америці розпочинатимуть школу вже підготовленими до навчання (Національна експертна рада з вироблення завдань освіти, 1991, с. 4), якщо, звичайно, проблеми бідності та різного походження учнів не будуть успішно розв'язані. Проте вірогідність того, що північноамериканські громадяни матимуть бажання ділитися примноженими ресурсами, щоб підтримати починання в соціальній сфері в найближчому майбутньому, є низькою, зважаючи на старіння тих, хто народився в період різкого збільшення народжуваності (Форум Карнегі з питань освіти та економіки, 1986; Goens & Clover, 1991; Presseisen, 1985), а також 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 настанови, що освіта повинна бути конкурентоспроможним видом діяльності, у якій ефективність та результати, що піддаються вимірюванню, є пріоритетними принципами. Навіть ще до 1900р. освіта рівнялась на промислову модель організації та засвоювала принципи ефективного наукового менеджменту. Такий союз освіти й бізнесу продовжив своє існування й у ХХ ст. За останнє десятиріччя приватний сектор змінився у відповідь на напружену міжнародну конкуренцію і почав вимагати, щоб освіта перейшла на ринкову модель або модель організації, діяльність якої стосовно управління школами ґрунтувалась на статутах (Caldwell, 1993; Cobb & Glass, 1999), їх доповненням має стати децентралізована система прийняття рішень та конкуренція між учнями (Murphy, 1991; Philips, 2001). Обґрунтування, яке надається реформаторами школи з орієнтацією на бізнесову модель, полягає в тому, що конкуренція серед учнів і серед учителів матиме такі позитивні результати як кращий рівень знань і здатність пристосовуватись 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 в напрямі 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 песимістичного оцінювання. Так,

© Проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», [www.education-inclusive.com](http://www.education-inclusive.com)

\*Продовження. Початок див.: «Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання». – 2010. - № 1. – с. 6-11

Болам вважає, що теперішніми реформаторами школи більше рухають «ідеологічні або політичні переконання, ніж раціональне обґрунтування чи результати досліджень» (с. 234).

Тих, хто лобює запровадження у школах бізнес-моделей, часто очолюють бізнесмени, які мало вірять або зовсім не вірять у здатність шкільного персоналу адаптуватися до змінюваних обставин у суспільстві (Cornett, 1995). Так, Кірнс і Дойль наголошують на тому, що освіту необхідно реструктурувати, при цьому має залучатись бізнесова модель: «Щоб бути успішним, рушійним чинником нової моделі шкільної реформи має бути конкуренція та ринкова дисципліна, які є незнайомою територією для педагогів. Бізнесу доведеться визначити 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 керівників шкіл (Webber, 1995) і мало сприяло розвитку позитивних стосунків між школою та бізнесом. Основна частина таких реформаторських пропозицій надійшла від «аутсайдерів», таких як урядові чиновники і законодавці, професори вищої освіти, а також відомі керівники корпорацій, а рекомендації безпосередніх працівників освіти, яким, зрештою, і реалізовувати поставлені завдання, рідко включались до їхньої розробки (Lovitt, 1993).

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, 2001; Національна експертна рада з вироблення завдань освіти, 1991; Уряд Канади, 1991а, 1991в). 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 у вірність своїй державі (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 принаймні деяких прибічників шкільної реформи. Усвідомивши це, важливо пам'ятати застереження Левіна про те, що переконання, які ґрунтуються на фактах або інших чинниках, впливають на політику та програми дій і тому також заслуговують на увагу. Важливо, аби освітня не просто відкидала зневажливо такі концепції та системи переконань, оскільки вони можуть безпосередньо впливати на шкільний процес, хоча, можливо, й у більш раціональному та обґрунтованому формулюванні, запропонованому 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 здібних учнів Північної Америки, тепер повинні бути досягнуті практично всіма учнями, вчителями, бізнесменами та іншими громадянами. На форумі Карнегі, говорячи про освіту та економіку в 1986 р., недвозначно наголошували, 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 їх в інформаційну епоху, де успіх виразно сприймається як наявність влади та багатства.

Таке твердження, незалежно від того, чи вважають його в кінцевому підсумку життєздатною і провідною основою для реструктуризації школи в майбутньому, не можна сліпо сприймати, не проаналізувавши спочатку його наслідки для спеціальної освіти (Meyen, 1995). Наприклад, виникають такі очевидні запитання: «Чи будуть встановлені стандарти успішності досяжними для учнів із вадами розвитку? Чи розроблятимуться альтернативні тести, аби гарантувати, що учні з вадами розвитку зможуть продемонструвати те, що вони знають? Чи включатимуться учні із порушеннями розвитку в національне тестування і чи будуть результати їх успішності порівнюватися з результатами учнів без порушень розвитку?» (Meyen, 1995).

Є очевидним, що працівники школи не спроможні сприяти загальному вдосконаленню учнівських здібностей і знань без налагодження міцних зв'язків з іншими сегментами суспільства. Мерфі правильно зазначав, що молодь опиняється в різних освітніх середовищах поза школою. Більше того, він наголошує, що багато з того, що учні вивчають не в школі, приходить до них безпосередньо з поясненнями дорослих або взагалі без ніяких пояснень. Адже є цілий спектр електронних засобів масової інформації, вікові та соціально-економічно відокремлені групи однолітків, інші дитячі колективи, а також сімейні стосунки — все це джерела навчання. На противагу цьому формалізоване навчання, що надається шкільними програмами та педагогами, має відносно слабку освітню силу для багатьох дітей. Мерфі йде ще далі, він говорить про те, що школи можуть капітулювати під одночасними хвилями зростаючих суспільних очікувань та послаблення власного впливу на молодь.

Єдиний, можливо, спосіб запобігти цьому — створення школами коаліцій із бізнесом і промисловістю, а також з різними спільнотами, які виникають на основі спеціальних потреб і технологій (Murphy, 1991; Presseisen, 1985; Lipsky & Gartner, 1989; Gartner & Lipsky, 1996). Шкільний персонал повинен і надалі намагатись тісно співпрацювати з багатьма культурними та правозахисними об'єднаннями, які з часом набирають нових форм, іншого статусу, але все ще залишаються впливовими у житті молоді. Для створення такої форми інтегрованого навчального середовища, як зазначає Сайзер, потрібно уникати «вузького, часткового» підходу до реформування (Sizer, 1992, с. 28). Системна реформа повинна відбутися, вважає Ліберман, якщо більше учнів навчатимуться незалежно та в групах за навчальними програмами, що орієнтовані на розв'язування проблем, і в яких викладатимуть вчителі як помічники, а не як звичайне джерело інформації. Учні, батьки та вчителі у такому шкільному середовищі могли б вільно застосовувати важливі, хоча можливо, різні підходи, уміння та обмінюватися значимим навчальним змістом (Darling-Hammond, 1993). Таким чином, можна було б частково відповісти на застереження Гаскелла про те, щоб школи не перетворювались на суто підготовчі заклади післясередньої освіти та не посилювали соціальну ієрархію.

Останньою, ключовою особливістю шкільної реформи є потреба в більшій єдності наявних підвійних систем освітніх послуг із збереженням водночас певної конкуренції різних реформаторських зусиль. Це може зміцнити освітній процес і сприяти досягненню високої якості та рівноправності. Як цього досягти — поки що не зрозуміло, оскільки 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, деякі розчарування можна пояснити фрагментарними спробами попередніх реформ, зумовлених своєрідною модою, де наголошувалось на швидкому полегшенні, одноразових або часткових рішеннях, ніби школи є монолітними і суто раціональними організаціями. Концепції децентралізації,

навчання учнів у центрі багатоступеневої освіти, відмова від розподілу учнів на паралельні класи на основі здібностей — усе це поширено у школах сьогодні, проте ці починання через свою частковість швидко перетворюються на об'єкти спотикання. Реальність полягає в тому, що школи є складними соціально-технічними й політичними закладами, які працюють у встановлених межах законодавства та програм дій, аби задовольняти потреби вимогливого суспільства через посередництво шкільних довірчих рад, обраних на місцевому рівні. Саме ця складність і потребує усвідомлення того, що школу неможливо змінити простим оновленням або реструктуризацією, як вважали у минулому. Гоенс і Кловвер закликають до широкомасштабних системних реформ у вигляді динамічної та постійної трансформації школи. Під цим вони розуміють повну або суттєву видозміну самої природи чи 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 бути яскравим нагадуванням про небезпеку, притаманну спорадичним рішенням і/або практиці виокремлення деяких учнів. Така практика загрожує більшості, якщо взагалі не всім категоріям учнів, яких наші школи повинні забезпечувати освітою (Kauffman & Hallahan, 1993). Мейен гостро зауважує, що «більшість із того, якщо не все, що являє собою спеціальна освіта сьогодні, відображає дії школи у відповідь на певне законодавство. Деяка частина таких реакцій оцінюється як належна освітня практика, інша є виявом незгоди» (Meuen, 1995, с. 93). Це стає очевидним на прикладі федерального законодавства США, зокрема, 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 містять положення про належний характер шкільного процесу, безплатну та відповідну загальну освіту, індивідуальні навчальні програми та рівноправне тестування. У Канаді, де освітнє законодавство і стратегія визначаються на рівні провінцій, на основі нещодавно проведених всебічних аналізів виявлено 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 нині користується багато учнів з особливими потребами, можливо, і з'явилися в результаті додержання визначених правил і положень. Проте проблеми, що їх створює такий вид втручання для деяких категорій учнів можуть перешкоджати тим завданням, розв'язання яких ставилося за мету. Наприклад, в огляді, проведеному Смітом, показано, що є величезні розбіжності в захисті прав учнів на законодавчому рівні в конкретних провінціях. І як свідчать численні (не кажучи вже про обсяги витрат) судові справи і позови учнів, навіть найбільш сучасне і розвинуте законодавство не переходить автоматично в ефективну практику. Сміт нагадує нам, що освіту забезпечують не уряди чи шкільні правління, а вчителі та інший персонал у тисячах шкільних аудиторій по всій країні, і що саме щоденна відданість та компетентність таких людей визначає, зрештою, обсяг 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 ідеальним способом задоволення потреб учнів, які мають труднощі у навчанні. Крім того, ми повинні усвідомити, як вимога реформувати спеціальну освіту впливає на систему загальної освіти.

Необхідно зрозуміти аспекти 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 просто звичайних учнів — будуть задовольнятися належним чином. Таке завдання, можливо, є найскладнішим в історії загальної освіти нашого сторіччя, і можна зрозуміти той неспокій, яке воно спричиняє у наших школах. Настав час для роздумів, співпраці та поновлення довіри до вчителів та учнів, які є ключовими учасниками навчального процесу. Насамперед потрібно з'ясувати всі причини, які перешкоджають забезпечувати безплатною загальною освітою всіх учнів та поширювати позитивний досвід окремих шкіл і районів США й Канади.

### Перешкоди на шляху до шкільної реформи

У широких колах побутує думка, що майже всі заходи 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). На жаль, реформування «зверху — вниз», що зазвичай є популярним серед законотворців, мало залишає поля для самостійності вчителям та шкільним адміністраціям. Найчастіше результатом цього є поверхове реформування з незначним коректуванням шкільних методик. Навіть пропозиції застосовувати до освітан суворі економічні санкції, аби примусити їх виконувати розпорядження законодавців (Mann, 1978), не мали успіху. Вочевидь, без збереження балансу між рішеннями керівників усіх рівнів та ініціаторами змін на місцях серед рядових учителів будь-які заходи приречені на невдачу від самого початку. Диспропорційна влада в руках кількох керівників вищої адміністрації освіти, ручне керування тим, що має змінюватися, а також обставини, в яких мають відбуватися зміни, створюють багато перешкод для проведення доцільної реформи, переважваючи вчителів та адміністрації шкіл, які й повинні здійснювати реформування. Наприклад, виконуючи розділ PL 94-142 освітнього законодавства США та канадські правила з подібними умовами, багато освітан скаржаться на велику кількість додаткових годин, що витрачаються 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 учителів від загального викладання і можуть знижувати якість навчання у класах для звичайних дітей та дітей з особливими потребами.

Двома іншими перешкодами на шляху реструктуризації є збереження статусу кво (Sozer, 1984) та деморалізований викладацький склад у школах (Aronowitz & Giroux, 1993). Крім того, високопосадовці намагаються швидко розв'язати наявні проблеми (Fullan, 2001; Fullan & Miles, 1992), ігнорують труднощі культурних взаємостосунків шкіл і суспільних осередків (Goens & Clover, 1991), посилюють імідж шкільної освіти як негнучкої та ритуальної системи. Водночас Мексі зазначає, що «професійний освітянин виконує свою роботу добре, регулярно й систематично. Професійна діяльність освітянина являє собою повторювані дії, пов'язані з морально-етичними принципами» (Махсу, 2002, с. 6), а отже, швидкі зміни можуть і не відбуватися.

Прихильники реструктуризації школи сформулювали ряд суперечливих завдань. Важко одночасно залучити освітан до процесів державного управління та мати загальнонаціональні цілі. Так само проблематичними є співвідношення професійності вчителів і стандартного навчального плану, академічної суворості і тестів



міжнародних досягнень (Murhy, 1991), блискучих знань учнів і об'єктивної реальності (Skrtic, 1995), сприйняття учнів як клієнтів і відповідальності за результати навчання (Webber, 1995; V. Bonas 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. У деяких країнах світу поширене поняття «учень-клієнт» певною мірою впливає на школи, зумовлює появу власних доходів і, таким чином, створює можливість для деяких переваг, таких як додаткова інфраструктура, а також викликає занепокоєння щодо об'єктивності, ефективності, відволікання від навчання та корупції (Ng, 2001).

Парадигма «учень-клієнт» означає, що вся відповідальність за академічні успіхи учнів покладається на вчителів. При цьому ігнорується той факт, що інші учасники навчального процесу, наприклад розробники навчального плану, батьки, законодавці, учні, викладачі майбутніх учителів, також впливають на успішність навчання, а також не враховується, що деякі школярі не зацікавлені у навчанні чи застосуванні знань або не здатні засвоїти навчальну програму. Дехто з учнів відвідує школу через те, що цього вимагає закон, тому що школу відвідують їхні друзі; отже учні, що не хочуть навчатися, не є клієнтами (Murhy, 1991; Powell, Farrar & Cohen, 1985). Більше того, єдині стандарти, що впливають зі стандартизованих навчальних планів і тестів, віртуально перешкоджають віднесенню учнів з особливими потребами та інтересами до клієнтів (Elmore, 1990). З цих причин реструктуризація має охоплювати не тільки програми (Harris, 2001; Holmes Group, 1986). Нав'язані рішення повинні бути досить об'рунтованими і застосовуватися у всій шкільній системі, особливо серед учителів та учнів, які відіграватимуть основну роль у їх виконанні, та одночасно спрямовуватись на високі рейтинги знань та об'єктивність, на цьому наголошують прихильники реформ.

Надмірна довіра до стандартизованих тестів як мірила якості шкільної освіти є іншою серйозною перешкодою для її вдосконалення. Окрім використання адекватних технічних засобів та процедур, а також з'ясування соціально-економічних нерівностей за допомогою тестування, ці програми обліку знань потребують багато коштів, хоча про це рідко говорять (Nagy, 1995). Стандартизовані тести створюються для оцінювання лише частини шкільного процесу (Sizer, 1984). Повнішу картину можна дістати, додавши інформацію, здобуту в процесі досліджень серед учнів та батьків, під час інтерв'ю, спостережень та аналізу конкретних випадків. Надмірна довіра до стандартизованих тестів іноді призводить до обману й порушень деякими учнями та навіть учителями (Schlechty, 1990), які відчувають, що невідповідний результат занадто ускладнює життя. Крім того, встановлені стандарти можуть бути недосяжними або невідповідними для значної частини учнів (Meuen, 1995). Водночас збір інформації про позитивні результати є особливо цінним для ухвалення рішень у системі освіти. Нейджі зазначає, що значні кошти, необхідні для цього процесу, ніщо порівняно з сумами, які знадобляться для зміни системи відповідно до отриманої інформації (Nagy, 1995). Стіггінс особливо наголошує на важливості додержання балансу між бюджетом на освіту та іншими витратами (с. 763), особливо на викладання та навчання (Stiggins, 2002).

Елмор спростовує твердження про те, що вчителі не схвалюють освітніх змін (Elmore, 1990). Насправді, як вважає Елмор, позитивна реакція освітян на велике розмаїття облікових програм дуже зашкодила узгодженості та гармонійності структури викладання й навчання. Усю іронічність ситуації висвітлює Нейджі, який вказує на неможливість заперечення того факту, що освітяни

погодилися з численними вимогами суспільства і ввели до програми такі питання, як поінформованість про СНІД, психологія антинасилства, а також вивчення другої іноземної мови, фізичне виховання, передбачено навчання батьків і тому подібне (Nagy, 1995). Кожен новий елемент навчання зменшує кількість годин, які можна затратити на вивчення традиційної базової програми, а наш прогрес оцінюється здебільшого за досягненнями учнів з базових предметів. Елмор передбачав, що масштабність реформи збільшить надії на неї, проте ефективність програми реструктуризації буде мінімальною (Elmore, 1990). Вітерлі, Ліпський і Боттері висловили побоювання, що вимагаючи так багато, прихильники реформи отримають мало (Weatherley, Lipsky (1978) та Bottery (2002).

У 1985р. Прессайзен (Presseisen) застерігав законодавців від застосування тільки тих реформ, що потребують мало коштів, бо їх результати зумовлять лише незначні зміни в школі. Подібні зауваження робили й інші науковці (Форум Карнегі з питань освіти та економіки, 1986; Cornett, 1995; Murphy, 1991; Національна асоціація директорів середніх шкіл, 1992). Прихильники інклюзії дітей із особливими навчальними потребами висловили побоювання, що цей рух буде використаний шкільними адміністраціями як зручний привід швидко зекономити фонди, не витрачаючи коштів на надання належних послуг, закрити кабінети спеціальної освіти та перевівши учнів зі спеціальними потребами у звичайні класи й довіривши їх вчителям, що не мають спеціальної підготовки (Andrews & Lupart, 2000; Goodlad & Lovitt, 1993; Lupart, 1998). Лише кілька шкільних районів, штатів і провінцій бажали підтримувати програму вдосконалення школи з адекватним персоналом, відповідними ресурсами, затрачуючи потрібну 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 великою перешкодою на шляху до шкільної реформи є поширені погляди на вчителювання. Два протилежних сприйняття викладацької роботи були невід'ємною частиною реструктуризації школи в цьому столітті. На думку багатьох можновладців, вчителювання розглядається як проста повсякденна та спеціальна діяльність, тобто будь-хто з непоганими загальними знаннями може бути вчителем (Darling-Hammond, 1993). Вірогідно, цю концепцію вчителювання було розвинуто в часи, коли викладання в школі було короткочасною роботою для жінок перед заміжжям або для чоловіків, що використовували вчителювання як засіб для здобування іншої професії (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 тільки тоді, коли ознайомлений зі шкільною культурою, мораллю, етичною практикою, теорією груп, різномірністю учнів, професійним розвитком, повноваженнями вчителя.

Роуан вважав учительську роботу складною професійною діяльністю. Він запитував: «Навіщо шукати та наймати на роботу вчителями, директорами відомих осіб 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). Отже, 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. Крім того, законотворчі

повинні розуміти й те, що більшість учителів є професіоналами та альтруїстами, тому, ухвалюючи рішення, закони і розпорядження, потрібно більше спиратися не на політику та ідеологію, а на теорію та дослідження (Astuto & Clark, 1992). Законотворчі не повинні помилково сприймати потребу вчителів у часі, щоб зрозуміти та адаптуватись до змін, як опір реформам (Fullan & Miles, 1992).

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

Перелічені перешкоди не є нездоланими і можуть зумовлюватись відсутністю практичного та концептуального консенсусу між тими, хто керує змінами освіти, і хто є основою шкільної культури. Перед тим як обговорювати умови, необхідні для стимулювання успішних змін у школі, важливо розглянути впливові групи, що складаються з тих, хто найбільше пов'язаний зі шкільною культурою.

### Впливові групи

Активна участь батьків в ухваленні рішень у системі освіти є основним завданням прихильників реструктуризації школи. Децентралізація влади розглядається як засіб глибокого залучення батьків до освітньої системи. Зменшення контролю також має впливати позитивно (Cuban, 1990; Murphy, 1991). Рішення мають ухвалювати люди, обізнані з особливостями місцевих осередків, а не бюрократи чи політики, які працюють на відстані. У такому разі зміни провести легше, а конкуренція серед шкіл сприяла б творчому зростанню, яке є неможливим в умовах освітньої монополії. Концепція децентралізації та залучення батьків до системи освіти сприяли створенню шкільних рад, чартерних шкіл (шкіл, якими більше опікуються батьки, певні компанії, але підтримуються вони державним урядом) та місцевого управління у Великій Британії та кількох інших англомовних країнах, таких як Австралія, Нова Зеландія, США, Канада. Цікаво, що децентралізація добре підходить до освітньої парадигми, за яку ратують бізнес-організації, такі як Рада конференцій Канади (Conference Board of Canada) (M.A. McLaughlin, 1992). Підтримка батьками спеціальної освіти стала цінною та почесною традицією (Turnbull & Turnbull, 1997). Багато з того, що було досягнуто в забезпеченні спеціальної освіти або освіти для обдарованих дітей, зроблено завдяки наполегливим зусиллям батьків і найнятих ними юристів. Коли персонал спеціальних шкіл узяв на себе пошук можливостей задовольняти індивідуальні потреби своїх учнів, батьки були найобізнанішим джерелом та надійними його партнерами (Andrews & Lupart, 2000). Досвід, здобутий завдяки цій плідній співпраці, може бути внеском в уніфіковану систему освіти.

Децентралізація влади в системі освіти продовжується (Webber, 1995); дехто з авторів зауважує, що децентралізація та залучення батьків до питань освіти не є панацеєю від усіх проблем (Astuto & Clark, 1992; Bridge, 1978; Goens & Clover, 1991; Murphy, 1991). Адже, децентралізація може просто перемістити бюрократичну владу та контроль із кабінету вищої влади до директорів шкіл і дозволити тиранії шкільних адміністрацій усунути вчителів і батьків від ухвалення рішень. Проте досвід деяких шкіл переконує в тому, що місцеве управління краще реагує на потреби учнів, забезпечує тісніші стосунки

у шкільній спільноті. Брідж зауважує, що набагато легше об'єднати батьків навколо розв'язання певних питань, аніж залучити їх до повсякденного життя школи (Bridge, 1978). 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 потреба в ухваленні глобального рішення, яке стосується їхніх дітей. Брідж і Мерфі також помітили, що чим вищий соціально-економічний статус родини, тим більше батьки обізнані в питаннях освіти (Bridge, 1978; Murphy, 1991). Водночас Віверлі і Ліпський стверджують, що залучення батьків ще не гарантує, що їхні інтереси будуть переважати (Weatherley, Lipsky, 1978). Навіть добре проінформовані батьки можуть перебувати під тиском учителів і шкільних адміністрацій. Проте зрозуміло, що особливості сімей учнів впливають на ефективність залучення батьків до ухвалення рішень та на відповідальність освітян за інформування батьків про шкільні питання. Зрештою, і Елмор, і Мерфі наголошують на невід'ємних суперечностях, що виникають у разі надання повноважень членам шкільної спільноти (Elmoge, 1990; Murphy, 1991). Одна з них полягає в тому, що децентралізація може зацікавити батьків, учителів, адміністрацію школи та учнів з різних причин, що може призвести до збільшення влади певної спільноти 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 відстоюють інтереси дітей із низькою здатністю до навчання або обдарованих. Це пояснюється тим, що друга сторона у впровадженні інклюзії вбачає найбільшу загрозу втратити так важко виборені спеціальні освітні послуги.

Шкільні реформи в 1980-х і 1990-х роках деморалізували багатьох учителів. Дехто з можновладців сприйняв таку реакцію як неготовність вчителів ініціювати та впроваджувати зміни. Згідно з такою оцінкою, вони чинили опір, а отже, реформування структури освіти треба було проводити примусово для шкільної громади (Goens & Clover, 1991). Іншими словами, учителі були проблемою законодавців, які мало цінували працю вчителя (Goodlad, 1984; Lieberman, 1992; Webber, 1995). На жаль, література з питань шкільної реформи та засоби масової інформації поширюють думку, що школа не спроможна змінити свою політику та методику роботи (Cornett, 1995).

Багато з тих, хто вважає необхідними примусові зміни у професії вчителя, визначають ситуацію в освіті як кризову. Як би там не було, але ця криза може бути причиною того, що законодавці ігнорують потребу в залученні професіоналів до планування реформ та надавання освітянам необхідних засобів (Holmes Group, 1986). Замість того, щоб бути партнерами законотворців у поліпшенні шкільної освіти, учителі мають боротися за свої права (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. У більшості наших коледжів учителі майже не мають можливості обмінюватися досвідом та знаннями, які демонструються у класних кімнатах Північної Америки. Сміт і Скотт висловлюють припущення, що саме ізоляція вчителів може бути критичним чинником, який впливає на їх гіпотетичне небажання позитивно сприймати зміни в цілому, особливо нещодавні ініціативи щодо інклюзії (Smith, Scott, 1990). Автори зазначають: «У кращому випадку зміни, нав'язані зовні (або ті, що такими вважаються), можуть сприйматися як загроза. А побоювання змін посилюється, коли людина повинна зіткнутися з ними наодинці» (с. 10). У цьому позбавленні права вчителів керувати школами програють також і учні

(Andrews & Lupart, 2000; Hawley, 1978; Weatherley & Lipsky, 1978).

Директори та шкільні інспектори є також головними учасниками проведення шкільної реформи. Вони визначають ступінь 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, але й не надають моральної підтримки в контексті децентралізованого ухвалення рішень (Murphy, 1991).

Освітяни й батьки повинні співпрацювати над плануванням реструктуризації. Обидві групи мають усвідомлювати, що від них очікується, і брати участь в ухваленні важливих рішень. Вони повинні мати час на осмислення інформації, на основі якої ухвалюються остаточні рішення. Більше того, батьки та освітяни повинні врахувати, що кожна школа має різну готовність рухатися вперед (Національна асоціація директорів середніх шкіл, 1992). Це означає відсутність шаблону в проведенні шкільної реформи (Sizer, 1992).

### Передумови успішних змін

Такого ще не було, щоб освітня політика уряду у відриві від шкільної практики була зрозумілою (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 і, зрештою, нові політичні рішення. Здебільшого програми реформ формувалися окремими посадовцями та групами, що не мали відношення до освіти, шкіл і громад, де мали відбуватися ефективні реальні зміни.

Як наслідок більшість реформ вважалися марними, оскільки все, що погано в сьогоднішній школі, пов'язувалося 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, проблема реструктуризації повинна зосереджуватись на вчителюванні та навчанні. Учителі є головними посередниками у викладанні та навчанні, тому зміни, спрямовані на них, позначаються на досягненнях учнів, які залежать від сумлінності, досвіду та методики вчителів. Розвиток школи повинен ґрунтуватись на досвіді вчителів, які є основою системи освіти: від підготовки майбутніх учителів з певної дисципліни до професійної і щорічної шкільної діяльності та безперервного подальшого їх зростання — і новачків, і експертів. Безсумнівно, необхідно ставити вчителів у центр процесу викладання—навчання та спрямовувати насамперед на них усі реформаторські зусилля (Andrews & Lupart, 2000; Levin, 2001a). Це означає, що успішна реформа повинна розпочинатися із учителів, учнів, батьків, шкільних адміністраторів та членів спільноти. При цьому слід встановлювати, яке навчання найкраще для різних типів дітей, щоб будувати відповідну освітню інфраструктуру, що забезпечуватиме таке навчання.

Це не означає, що іншим суб'єктам, разом із законотворцями, немає місця в шкільній реформі. Необхідно з'ясувати розходження між сприйняттям суспільства та реальністю (Nagy, 1995). Протягом минулого сторіччя суспільство зазнало достатньо драматичних змін, і сподівання на наші школи весь час зростали. 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, істотно розширеного навчального плану, зростання кількості учнів, які відвідують школу та закінчують вищу школу,

професійних стандартів викладання. Питання підготовки учнів до життя у XXI ст. стосуються всіх нас і мають обговорюватися всією освітньою спільнотою. Проте вони не повинні обговорюватися без людей, які втілюють у життя ці зміни, і яких ці зміни найбільше стосуються. Справді, ми маємо визначити найкращий баланс зусиль різних федеральних, штатних та/або провінційних і місцевих спільнот для поліпшення розвитку учнів, що є головною нашою метою (Lupart, 1998).

Важливим питанням є те, що реформу потрібно проводити згідно з чіткими рекомендаціями, здобутими на основі теоретичних і практичних досліджень (Astuto & Clark, 1992; Fullan & Miles, 1992; Goodlad, 1984; Murphy, 1991; Махсу, 2002). Зміни впроваджують конкретні люди в кожній окремій 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 їх успіх не визначається наперед, а отже, успішні реформи можуть відбуватися лише в атмосфері взаємної поваги та довіри. Кожна задіяна особа повинна відчувати персональну відповідальність за інновації. Зміни потребують ресурсів; намагання провести зміни руками переважаних учителів і батьків мають небагато шансів на успіх. Реформи супроводжуються проблемами. Ми набагато більше знаємо, як треба успішно викладати і навчатися, ніж бачимо це на практиці. Тому до труднощів треба ставитися як до можливості вчитися та розвиватися, а не як до нездоланих бар'єрів. Успішні зміни рідко відбуваються швидко, тому нам необхідні докладне планування й терпіння. Нарешті, шкільна реформа повинна враховувати повне розуміння унікальності культури кожної школи. Реформатори мають знати ті чинники, які є важливими для членів місцевих шкіл і спільнот.

Сайзер запропонував проводити реструктуризацію шкіл за кількома принципами (Sizer, 1984). Він заявив, що шкільні програми та послуги повинні скоротитися, аби ними можна було легко керувати та зосереджуватись на чітких і простих цілях. На його думку, шкільні структури мають бути гнучкими для можливого варіювання нормами і видами навчання, групування учнів за віком та для зменшення завантаженості вчителів. Ліберман і Міллер доповнили пропозиції Сайзера, вказавши на необхідність створення атмосфери підтримки учнів і дорослих, міцного партнерства та взаємозв'язку учасників процесу як всередині школи, так і поза нею, критичного аналізу навчального плану та вчительських стратегій, а також на визнання важливої участі в 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 безплатною та належною освітою є основною метою (Meyen & Skrtic, 1995; Andrews & Lupart, 2000; Goodlad & Lovitt, 1993). До того ж Ендрюз і Лупарт виділили кілька базисних принципів подальшого розвитку освіти в напрямі інклюзії, що охоплюють превентивні заходи, спрямовані проти маркування та класифікації дітей, проти відокремленого навчання, на нагромадження успішного досвіду шкіл, ставлення до вчителів як носіїв моделі освіти, що триває все життя, програми дитячої освіти, освіти вчителів, перехід від ізоляції вчителів один від одного до їхньої співпраці.

Успішна реформа потребує сміливості, альтруїстичного, мудрого лідерства (Barth, 1990; Schlechty, 1990; Sergiovanni, 1992), притаманного директорам шкіл і головам шкільних спільнот, у тому числі учителям, а також батькам та службовцям центральних освітніх закладів. Лідери освіти та учні спроможні сформувати справжні навчальні спільноти, проявляти активну та морально захищену поведінку, сподіваючись, що кожна людина постійно намагатиметься



зростати та вдосконалюватися, незважаючи на її роль та когнітивні можливості. Це може відбуватись в атмосфері, де єдино невдачею буде припинення навчання.

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

Багато відомих діячів освіти пропагували злиття звичайної та спеціальної освіти в єдину або координовану систему навчання як важливий перший крок до багаторівневої еволюції школи (Andrews & Lupart, 2000; Lipsky & Gartner, 1989; Meyem & Skrtic, 1995; Stainback, Stainback & Forest, 1989). Ванг закликає до застосування всіх форм існуючих знань у школі (Wang, 1990). Це означає, що інклюзивна освіта не може бути досягнута простим поверненням учнів з особливими навчальними потребами до системи загальної освіти, яка не змінилася. База знань, ізольовано розвинута 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 підтримувати загальну освіту в її намаганнях чинити опір реструктуризації школи (тобто підтримувати статус кво), тоді нова — підтримує безперервне спеціалізоване забезпечення, як наприклад логопедія, і водночас поєднує спеціальні освітні потреби зі звичайними заняттями в класі. Шрег додає до цієї концепції: «Спеціальна освіта повинна розглядатися не як місце, а як набір інструкцій та навчальних засобів, що мають гарантувати велику кількість успішних випускників школи» (Schrag, 1993, с. 205). Поважаючи традиційний поділ навчальних планів на звичайну та спеціальну освіту, потрібно заохочувати освітян до пошуку ефективних варіантів синтезу навчальних планів, щоб забезпечити достатню диференціацію можливостей навчання. Пугач і Варгер помітили, що: «Навчальний план, за яким спеціальна освіта працювала протягом років, та загальний контекст спеціальної освіти взаємодіяли таким чином, що позбавляли учнів права на різносторонню й повну 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. Штучно встановлені бар'єри між загальною і спеціальною освітою для обдарованих дітей, а також програми, поділені на класи та предмети, необхідно замінити на гнучкіші механізми, спрямовані саме на учнів. Як слушно заявив Мейєн, дітей не можна сортувати за їхніми потребами в навчанні (Meuen, 1995).

Зміни в освіті потребують планування короткострокових та довгострокових результатів. Короткострокове планування передбачає обговорення вчителями й членами спільноти того, що необхідно зробити для удосконалення вчительської роботи й навчання (Andrews & Lupart, 2000; Murphy, 1991; Yewchuk, 1996). Деякі спостереження під час консультацій свідчать про те, що це може бути особливо важливим засобом об'єднання кваліфікації педагогів спеціальної та загальної освіти (Idol, 1996), засобом консолідації освітньої кваліфікації на рівні загальної школи (Smith & Scott, 1990; Wang, 1996; Wong,

1996). Але для цього всім учасникам потрібен час для здобування необхідних знань і навичок. На цій стадії варто нагадати законотворцям і членам освітньої спільноти, що довготривалий успіх не можна вимірювати передчасно (Bridge, 1978; Sizer, 1992). Фактично оцінювання програм для отримання позитивних результатів за короткий період піддає сумнівам можливість реалізації інновацій. Політики та управлінці не повинні очікувати великих результатів у міжвиборчий період.

## ВИСНОВКИ

Сьогодні зміни в освіті є центральною темою для всіх шкіл Північної Америки. Система суспільної освіти йшла до цього більшу частину минулого століття, аж до початку 1980-х суспільство було загалом задоволене школами та навчанням учнів. Останнім часом майже всі аспекти традиційної школи стали мішенню для критики. Найпоширенішими темами для обговорень є шкільна доктрина, навчальні плани, шкільна організація, підготовка вчителів, фінансування, успішність учнів. Незважаючи на зливу критики шкільної освіти вона залишається незмінною. Наш аналіз показує, що занадто багато уваги приділялося ініціативам «зверху—вниз», які керувалися неправильними уявленнями про шкільну освіту, економічними сприйняттями, а також частковими та поспішними законодавчими й урядовими рішеннями.

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

Перспектива масового виробництва відходить у минуле, неохоче поступаючись тоншим технологіям. Механістичні форми управління та контролю починають замінюватися більш органічними формами організації. Такі реструктуризовані школи на початкових стадіях розвитку характеризуються більшою децентралізацією, вищим рівнем внутрішньої диференціації та більш автономними структурними підрозділами. Спостерігається менша суворість у внутрішніх структурах, менш чітко закріплена відповідальність за окремими ролями, а контроль та координація здійснюються 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 Шлехті 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 в школі, чітко виділяють центральну роль аудиторних учителів у виконанні роботи, необхідної для переходу школи до нової системи (McLaughlin & Marsh, 1979). Вони проаналізували кілька проектів реформування федеральних шкіл. Основне, що потрібно для вчителів згідно з цим дослідженням, це багаторічний досвід, гарні мовні навички та впевненість у своїх силах. Після 5—7 років учителювання зазвичай спостерігається зменшення інтересу до професійного зростання та освітніх інновацій. МакЛафлін і Марш вважають, що «такий ефект закостеніння є не притаманною рисою вчителів, а наслідком того, яким чином керують школами та які є можливості для професійного зростання персоналу» (McLaughlin & Marsh, 1979, с. 224). Мовні навички безпосередньо і тісно пов'язані з успішністю учнів у навчанні. Найважливішою характеристикою для створення інклюзивних шкіл є впевненість учителя в ефективності своєї праці, тобто віра в свої можливості допомогти всім учням, навіть нестаранним. Ставлення вчителя до своєї особистої професійної компетентності — найважливіший елемент ефективного викладання. Останні

дослідження підтверджують, що найкращим способом залучення вчителів до розв'язування проблем, пов'язаних зі школою, є їх заохочення використовувати наявні можливості адаптивним та евристичним способом, визнати, що професійне зростання є довготривалим процесом, який має тісно пов'язуватись з поточною програмою розбудови школи. Ліберман резюмує характер проблематики поточних реформ освітньої системи. Це «створення в школі спільноти, боротьба за розуміння та розвиток таких понять, як обов'язок, стимулювання, колегальність, лідерство, та прагнення фундаментально переосмислити те, як може змінитися школа» (Lieberman, 1990, с. XI).

Деякі з цих елементів вже притаманні окремим школам і підрозділам шкіл Північної Америки, і актуальним завданням усіх освітан є збільшення поінформованості про джерела ефективної допомоги та початок включення й адаптування цих ідей у школу таким чином, щоб наші школи та освітні спільноти ставали успішнішими.

Водночас ми повинні пам'ятати, що діти з труднощами в навчанні і досі залежать від законів і розпоряджень про прийняття їх до школи. І це неправильно. Учителі мають бути зацікавлені в 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). Працівники загальної та спеціальної освіти є професіоналами, які мають спрямувати реформу школи до досконалості та об'єктивності. А для цього вчителі повинні знати навчальні потреби всіх учнів та усвідомлювати свою роль і відповідальність за задоволення цих потреб. Враховуючи традиційний поділ учителів на звичайних і спеціальних, це не так легко виконати. Але цей розподіл і буде залишатися значною перешкодою на шляху до поліпшення освіти, якщо ми не досягнемо своєї мети.

#### ЛІТЕРАТУРА

- 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](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, MA: 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.



50. Harris A. (2001). Holding the Fort? Leading in improving schools in difficulty. *Management in Education*, 15 (3), 21–23.
51. 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>
52. 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.
53. 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.
54. Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers*. East Lansing, MI: Author.
55. 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.
56. Idol, L., & West J. F. (1993). Effective instruction of difficult-to-teach students. Austin, TX: Pro-Ed.
57. Johnson D. W., Johnson R. T., & Holubec E. J. (1986). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edine, MN: Interaction Book Co.
58. Johnson S. M., & Nelson N. C. W. (1987). *Phi Delta Kappan*, 68(8), 591-598.
59. Kaminsky J. S. (2000). The pragmatic educational administrator: 'Local theory,' schooling, and postmodernism revisited. *Leadership in education*, 3(3), 201–224.
60. 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.
61. 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.
62. 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.
63. Keough B. K. (1988). Improving services for problem learners: Rethinking and restructuring. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 19-22.
64. 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/Keysvln4.html>
65. Kozol J. (1991). *Savage inequalities*. New York: Crown Publishers.
66. Levin B. (1993). Why so little educational reform in Canada? *Studies in Educational Reform*, 58, 41–48.
67. Levin B. (1995a). Educational responses to poverty. *Canadian Journal of Education*, 20(2), 211–224.
68. Levin B. (1995b). Poverty and education. *Education Canada*, 35(2), 28-35.
69. Levin B. (2001a). *Reforming Education: From Origins to Outcomes*. London: Routledge Falmer.
70. 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>
71. Lieberman A. (1986). Collaborative work. *Educational Leadership*, 43(5), 4-8.
72. Lieberman A. (Ed.). (1990). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. Philadelphia: Falmer Press.
73. 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.
74. Lieberman A. (1992). *The changing contexts of teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
75. Lieberman A., & Miller L. (1990). Restructuring schools: What matters and what works. *Phi Delta Kappan*, 71(10), 759-764.
76. Lieberman A., & Miller L. (1990). Teacher development in professional practice schools. *Teachers College Record*, 92(1), 105-122.
77. Lipsky D. K., & Gartner A. (1989). *Beyond separate education: Quality education for all*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
78. 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.
79. 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.
80. Lovitt T. C. (1993). Retrospect and prospect. In J. I. Goodlad & T. C. Lovitt (Eds.), *Integrating general and special education*. (pp. 253–274). NY: Macmillan.
81. Lupart J. L. (1998). Setting right the delusion of inclusion: Implications for Canadian schools. *Canadian Journal of Education*, 23(3), 251-264.
82. 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 (CYSDD) of the Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada.
83. Lusthaus E., & Lusthaus C. (1992). From segregation to full inclusion: An evolution. *Exceptionality Education Canada*, 2(1 & 2), 1-7.
84. MacMillan D. L., & Hendrick I. G. (1993). Evolution and legacies. In J. I. Goodlad & T. C. Lovitt (Eds.), *Integrating general and special education*. (pp. 23–48). NY: Macmillan.
85. 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.
86. Maxey S. J. (2002). *Ethical school leadership*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
87. McLaughlin M. A. (1992). Employability skills profile: What are employers looking for? Ottawa, Ontario: The Conference Board of Canada.
88. 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.
89. McLaughlin M. W. (1990). The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, December, 11 — 16.
90. Meyen E. L., & Skrtic T. M. (Eds.) (1995). *Special education and student disability: An introduction*. Denver, CO: Love Publishing Company.
91. 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.
92. 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.
93. Murphy J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press.
94. Nagy P. (1995) Accountability in a broader context. *Canadian Journal of Education*, 20(1), 92–98.
96. National Association of Secondary School Principals (1992). *A leader's guide to school restructuring*. Reston, VA: Author.
97. National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: Author.
98. National Education Goals Panel. (1991). *The national education goals report: Executive summary*. Washington D. C: Author.
99. 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.
100. O'Neil J. (1994). Can inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership*, 52(4), 7-11.
101. Parker F., & Parker B. J. (1995). A historical perspective on school reform. *The Educational Forum*, 59, 278–287.
102. Phillips J. (2001). Education reform - Greek tragedy or Whitehall farce? *Management in Education*, 15(3).
103. Poetter T. S., & Knight-Abowitz K. (2001). Possibilities and problems of school choice. *Kappa Delta Pi Record*, 37(2), 58-62.
104. Pogrow S. (2002) Success for all is a failure. *Phi Delta Kappan*, 83 (6), 463-468.
105. Porter G. L., & Richler D. (Eds.). (1991). *Changing Canadian schools: Perspectives on disability and inclusion*. North York, ON: The Roeher Institute.
106. Powell A. B., Farrar E., & Cohen D. K. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*. Boston: Houghton Mifflin.
107. Presseisen B. A. (1985). *Unlearned lessons: Current and past reforms for school improvement*. Philadelphia: Falmer Press.
108. 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.
109. 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.
110. Reynolds M. C., Wang M. C., & Walberg H. J. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53, 391–398.
111. 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.
112. Robertson J. M & Webber C. F. (2000) Cross cultural leadership development. *International Journal of Educational Leadership*, 3(4), 315-330.
113. 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.
114. Sarason S. B. (1990). The predictable failure of school reform: Can we change course before it's too late? San Francisco: Jossey-Bass.
115. 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.
116. 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.
117. Schlechty P. C. (1990). *Schools for the twenty-first century: Leadership imperatives for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

118. 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.
119. 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.
120. Sergiovanni T. J. (1992). Moral leadership: Getting to the heart of school improvement. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
121. Sizer T. R. (1984). Horace's compromise: The dilemma of the American high school. Boston: Houghton Mifflin.
122. 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.
123. Skrtic T. M. (1991). Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization. Denver, CO: Love Publishing.
124. 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.
125. 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.
126. 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.
127. 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.
128. Smith S. C., & Scott J. J. (1990). The collaborative school. Oregon: ERIC/NASSP.
129. 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.
130. 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.
131. 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.
132. Stainback, W. Stainback, & M. Forest (Eds.), Educating all students in the mainstream of regular education. (pp. 15— 26), Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
133. Stainback, W., & Stainback S. (1992). Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives. Boston: Allyn & Bacon.
134. Stiggins R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. Phi Delta Kappan, 83(10), 758—765.
135. 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.
136. Taylor A. (2001). The politics of educational reform in Alberta. Toronto: University of Toronto Press.
137. 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.
138. 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.
139. Turnbull A. P., & Turnbull H. R. III (1997). Families, professional, and exceptionality: A special partnership (3rd ed.) Saddle River, NJ: Merrill.
140. Vaughan A. C. (2002). Standards, accountability, and the determination of school success. Educational Forum, 66(3), 206—213.
141. Villa R. A., Thousand J. S., Stainback W., & Stainback S. (1992). Restructuring for caring and effective education. Baltimore: Brookes.
142. 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.
143. 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.
144. 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.
145. Wang M. C., & Reynolds M. C. (1985). Avoiding the «Catch 22» in special education reform. Exceptional Children, 51, 497-502.
146. 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.
147. Webber C. F. (1994). School culture. In R. R. O'Reilly and S. Sikora (Eds.), Becoming a Canadian Teacher (pp. 152-167). Calgary, Canada: University of Calgary.
148. Webber C. F. (1995). The early effects of mandated change in Alberta. The Canadian Administrator, 34, 1—11.
149. 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.
150. Will M. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. Exceptional Children, 52, 411—415.
151. Winzer M. A. (1986). Early developments in special education: Some aspects of Enlightenment thought. Remedial and Special Education, 7(5), 422—449.
152. Winzer M. A. (1996). Children with exceptionalities in Canadian classrooms (4th ed.) Scarborough, ON: Allyn & Bacon Canada.
153. Wissler D. F., & Ortiz F. I. (1986). The decentralization process of school systems. Urban Education, 21(3), 280—294.
154. 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.
155. Wolfensberger W. (1984). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. Mental Retardation, 21(6), 234-239.
156. 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.
157. 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.