



Сьюзан М. Кагілл та Сью Мітра

Попри те, що шкільні округи в усіх Сполучених Штатах Америки реагують на законодавство про спеціальну освіту, беручи на озброєння практику інклюзії, багато практичних учителів зазнають труднощі в цьому процесі. Учителі кажуть, що вони недостатньо розуміють, яким чином ненавченість впливає на оволодіння новими навичками, і що вони недостатньо підготовані до виконання вимог інклюзивної освіти (ДеСімон та Пармар) (DeSimone and Parmar 2006). Ситуацію погіршує ще й те, що учителям загальноосвітніх шкіл доводиться не лише навчати учнів з особливими потребами, а й працювати з незнайомою системою правил та розпоряджень.

Допомогти у вирішенні проблеми надання допомоги у навчанні та досягненні успіхів учнями, а також у задоволенні потреб учителів загальноосвітніх шкіл, може співпраця з колегами з системи спеціальної освіти. Однак учителі загальноосвітньої системи можуть без ентузіазму сприймати ідею про співробітництво з постачальниками послуг спеціальної освіти. В зв'язку з відсутністю підготовки зі спеціальної освіти під час навчання в педагогічному навчальному закладі, вони можуть відчувати стурбованість і почуття образи, працюючи разом зі спеціальними педагогами та відповідними постачальниками послуг (Шіппен та ін.) (Shippen et al. 2005). Розуміння переваг взаємовідносин співпраці, а також ролі, яку відіграють різні постачальники послуг, може дозволити учителям загальноосвітньої системи підтримувати добрі робочі стосунки і, зрештою, надавати кращу допомогу учням з особливими потребами.

Співпрацю було визнано найкориснішим і доступним ресурсом, що є в розпорядженні освітян з загальної системи освіти (ДеСімон та Пармар) (DeSimone and Parmar 2006). Встановлення взаємовідносин з учителями спеціальної освіти та працівниками відповідних служб створює для освітян загальноосвітньої системи підґрунтя для розуміння сильних сторін та недоліків своїх учнів, яких залучають завдяки інклюзії, а також надає їм можливість виробити чіткі вимоги до їх роботи в класі (Клут та Дармоди-Латам, 2003; Діл, Форд та Федеріко, 2005) (Kluth and Darmody-Latham 2003; Diehl, Ford, and Federico 2005).

Цілі співпраці

Неохочі учителі можуть бути впевненими, що віддача від спільних зусиль може бути суттєвою. Співпрацю було визнано корисною через її здатність покращувати клімат у школі та підвищувати досягнення учнів (Флауерз, Мертенз та Малгейл) (Flowers, Mertens, and Mulhail 1999). Учителі, які працюють в школах, в яких підкреслюється користь від співпраці,

Сьюзан М. Кагілл – клінічний професор відділення трудотерапії та здобувач ступеню доктора філософії на факультеті спеціальної освіти університету штату Іллінойс в Чикаго. Вона має досвід в галузі трудотерапії на базі школи, а також управління спеціальною освітою.

Сью Мітра є заступником директора в школі «Цицерон» (II) шкільного округу 99, а також здобувачем ступеню доктора освіти на факультеті викладання та навчання університету Північного Іллінойсу. Вона має досвід викладання в дитячих садках і управління на рівні початкової школи. Вона є членом глави Delta Epsilon Chapter почесної освітньої організації KDP.

вважають свої школи позитивними середовищами, в яких приємно працювати (Мертенз, Флауерз та Малголл) (Mertens, Flowers, and Mulhall 1998). Коли культура школи надає працівникам можливість встановлювати взаємини, люди відчувають підтримку, і при цьому існує більша вірогідність того, що вони експериментуватимуть з новими шляхами залучення учнів. Крім того, учні з особливими потребами, які отримують втручання в результаті співпраці, мають більше шансів на досягнення успіху в загальноосвітніх класах (Мастроп'єрі та ін.) (Mastropieri et al. 2005).

Зигмонд та Магера (Zigmond and Magiera) (2001) повідомляли про три цілі співробітництва, які ведуть до встановлення міцних робочих відносин та покращення досягнень учнів з особливими потребами. Перша ціль полягає в використанні різноманітних методів викладання, що відповідають особливим потребам учня. Багато пропозицій, зроблених ресурсними учителями або робітниками споріднених служб з точки зору задоволення потреб учнів, якими вони опікуються – це слушні методи, які є практичними та корисними для покращення досягнень всіх учнів. Дуже важливо, щоб викладачі спільно визначали, обмінювались, реалізовували та оцінювали ідеї щодо конкретних учнів та класів. Обмін ідеями будуватиметься на основі існуючих знань учителя про адаптацію викладання у відповідності з потребами конкретної особливої потреби, а також на знаннях постачальника споріднених послуг про навчальну програму і типові методи навчання (Мастроп'єрі та ін.) (Mastropieri et al. 2005).

Друга ціль – підтримати навчання учнів з особливими потребами в загальноосвітніх класах. Цього можна досягти шляхом пристосування,

модифікацій, або зміни поведінки учителя завдяки використанню різноманітних методів управління класом, що підходять для учня з особливими потребами. Було визначено, що такі стратегії, як створення узвичаєної практики аналізу раніше засвоєних навичок, перш ніж надавати нову інформацію, а також надання учням можливості працювати під контролем і самостійно, є ефективним практичним підходом до навчання учнів з особливими потребами (Мастроп'єрі та ін.) (Mastropieri et al. 2005). Учителі з системи загальної освіти можуть з'ясувати, що застосування таких стратегій та адаптації зрештою буде корисним для всіх їхніх учнів.

Третя ціль полягає в загальному покращенні досягнень учнів з особливими потребами. Закон 2001 року «Жодної відстаючої дитини» (Розділ 101) вимагає, щоб всі учні виконували або перевищували вимоги для певного рівня навчання, і учні з особливими потребами не є виключенням. Співробітництво надає учителям та працівникам відповідних служб можливості використання своїх знань найкращої практики та підходів, що відповідають рівневі розвитку, для покращення якості викладання. Акцент на процесах навчання учнів допомагає командам змінювати навчальний досвід задля реалізації досягнень учня (Барнз) (Barnes 1999).

Типи співпраці

Співпраця потребує бажання ділитися владою та робити внесок в процес. Успішне створення команд базується на взаємній повазі, довірі, готовності до планування, а також спільній філософії (Френд, Райзінг та Кук, 1993; Барнз, 199; Мастроп'єрі та ін., 2005) (Friend, Reising, and Cook 1993; Barnes 1999; Mastropieri et al. 2005). Френд та ін. (Friend et al.) (1993) визначили суцільне середовище спільного викладання, яке ілюструє різні рівні спільного контролю. В Таблиці 1 описано ці рівні та наведено приклади різних рівнів спільного управління.

Бар'єри на шляху до співпраці

З початку відносин співпраці здається, що учителі зі спеціальної освіти та постачальники споріднених послуг мають перевагу перед учителями загальноосвітньої системи. Вони є спеціалістами в галузі своєї спеціалізації, і зазвичай розуміються на багатьох правилах та положеннях, що існують в системі спеціальної освіти. Однак вони не мають досвіду повсякденного управління цілим класом і викладання в ньому. Попри це, такі спеціалісти вважаються дуже впливовими. Іноді їхні пропозиції сприймаються як накази, і в процесі реалізації ІНП їх розглядають як лідерів, а не ресурси. Однак, по мірі того як учителі загальноосвітніх шкіл починають розуміти роль спеціальних педагогів і постачальників споріднених послуг, вигоди від взаємин співпраці, а також шляхи здійснення співпраці, вони можуть покращити свою роботу і підтримувати добрі робочі стосунки з численними постачальниками, а також забезпечувати кращу підтримку учням зі спеціальними потребами.

Ще одним бар'єром на шляху до відносин співпраці є час. Час є найважливішим чинником при здійсненні співпраці (Френд та Кук) (Friend and Cook 1990). На працівників загальної системи освіти лягає додаткова відповідальність за управління класом при обмеженій кількості часу на планування. Крім того, календарне планування не завжди надає спеціальним педагогам, постачальникам споріднених послуг і робітникам загальної системи освіти можливість спільного планування роботи. Насправді, час називають головною причиною браку співпраці (Даан, Бейрне-Сміт, та Латам) (Daane, Beirne-Smith, and Latham 2000). Штатні робітники можуть вимагати можливості мати час для спільного планування і регулярних зустрічей. Адміністратори можуть сприяти встановленню відносин співпраці, виділяючи час для спільної роботи команд.

Таблиця 1. Спільне управління

Рівень	Опис	Приклад
Ведення і підтримка	Один член команди веде урок а другий допомагає учням, звертаючи особливу увагу на тих, хто працює за ІНП.	Учитель другого класу веде урок з математики на тему додавання. Учитель зі спеціальної освіти ходить по класу і допомагає учням з особливими потребами.
Навчання в центрах	Члени команди погоджують навчальні цілі, а потім створюють центри. Кожний учитель відповідає за управління лише одним центром.	Команда, що працює в групі дитячого садка, створює центри мови та грамотності. Вихователька керує центром розуміння. Логопед керує центром фонемічного сприйняття. Трудотерапевт керує центром писання. Всі діти проходять через кожний центр.
Паралельне навчання	Члени команди планують уроки разом, але кожний з них веде навчання самостійно, в малих групах або з половиною класу.	Учитель середніх класів і соціальний працівник школи планують урок з суспільних наук, пов'язаний з поточними подіями та розв'язанням конфліктів. Учитель працює з однією половиною класу, а соціальний працівник – з іншою.
Альтернативне навчання	Один член команди навчає більшість групи, в той час як другий працює з меншою групою, проводячи додаткове навчання, таке як попереднє навчання, повторення або заняття на поглиблення.	Учитель четвертого класу навчає більшість класу під час уроку з природознавства. Учитель зі спеціальної освіти попередньо навчає відповідним словам учнів з особливими потребами.

Ще один бар'єр полягає в тому, що учителям і постачальникам відповідних послуг часто доводиться працювати згідно з моделями створення команд, яких вони не обирали (Барнз) (Barnes 1999). Брак коштів може привести до того, що члени команди працюватимуть ізольовано. Коли ресурсні учителі або постачальники поріднених послуг проводять додаткові позакласні заняття, учителі не поінформовані про втручання, що використовуються. Крім того, не маючи можливості проводити у класі якийсь суттєвий проміжок часу, працівники спеціальної освіти можуть виявитися змушеними спекулювати на навчальних потребах учнів в цьому середовищі. На щастя, оскільки структури співпраці у все більшому ступені сприймаються як дуже важливі, практика "позакласних" послуг стає скоріше виключенням, аніж нормою (Дарлінг-Гаммонд, 1996; Зигмонд та Магера, 2001; Мاستроп'єрі та ін., 2005) (Darling-Hammond 1996; Zigmond and Magiera 2001; Mastropieri et al. 2005).

Заключні думки

Оскільки до загальноосвітніх класів залучається все більше учнів з особливими потребами, зростає потреба у співпраці між освітянами з загальної системи освіти, спеціальними педагогами та постачальниками споріднених послуг. Розуміння того, як найкращим чином встановлювати взаємовідносини співпраці, допомагає учителям загальноосвітніх навчальних закладів задовольняти потреби учнів з особливими потребами. Завдяки співпраці учителі та робітники відповідних служб отримують нові навички створення команд, викладання і втручання.

Література

- Barnes, M. K. 1999. Strategies for collaboration: A collaborative teaching partnership for an inclusion classroom. (Барнз, М.К. Стратегії співпраці: Партнерство і співпраця у навчанні для інклюзивного класу) *Reading and Writing Quarterly* 15(3): 233-38.
- Daane, C., M. Beirne-Smith, D. Latham. 2000. Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. (Даан, Ч., М.Бейрне-Сміт, Д.Латам. Сприйняття адміністраторами та учителями спільних зусиль з інклюзії в початкових класах) *Education* 121(2): 331-38.
- Darling-Hammond, L 1996. The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. (Дарлінг-Гаммонд, Л. Право вчитися і просування викладання: Дослідницька робота, політика і практика заради демократичної освіти) *Educational Researcher* 25(6): 5-17.
- DeSimone, J. R., and R. S. Parmar. 2006. Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. (ДеСімон, Дж.Р. та Р.С.Пармар. Переконання учителів математики середніх класів школи відносно інклюзії учнів з ненавченістю) *Learning Disabilities Research & Practice* 21 (2): 98-110.
- Diehl, S. F., C. S. Ford, and J. Federico. 2005. The communication journey of a fully included child with an autism spectrum disorder. (Діл, С.Ф., Ч.С.Форд та Дж. Федеріко. Подорож до спілкування повністю залученої дитини, страждаючої на розлад аутичного спектру) *Topics in language Disorders* 25(4): 375-87.
- Flowers, N., S. B. Mertens, and P. F. Mulhall. 1999. The impact of teaming: Five research-based outcomes. (Флауерз, Н., Б.Мертенз та П.Ф.Малголл. Вплив командної роботи: П'ять результатів на основі досліджень) *Middle School Journal* 31(2): 57-60.
- Friend, M., and L. Cook. 1990. Collaboration as a predictor for success in school reform. (Френд, М. та Л.Кук. Співпраця як провісник успіху в шкільній реформі) *Journal of Educational and Psychological Consultation* 1 (1): 69-86.
- Friend, M., M. Reising, and L. Cook. 1993. Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. (Френд, М., М.Рейзінг та Л.Кук. Спільне викладання: Аналіз минулого, погляд на теперішній час, та міркування на майбутнє) *Preventing School Failure* 37(4): 6-10.
- Klutti, P., and J. Darmody-Larham. 2003. Beyond sight words: Literacy opportunities for students with autism. (Клутті, П. та Дж. Дармоди-Лархам. Не тільки обов'язкові слова: Можливості оволодіння грамотністю для учнів з аутизмом) *Reading Teacher* 56(6): 532-35.
- Mastropieri, M. A., T. E. Scruggs, J. Graetz, J. Norland, W. Gardizi, and K. McDuffie. 2005. Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. (Мастроп'єрі, М.А., Т.Е.Скраггз, Дж.Грець, Дж.Норланд, У.Гардізі та К.МакДаффі. Кейс-стаді з вивчення предметних напрямків: Успіхи, невдачі та виклики) *Intervention in School and Clinic* 40(5):260-70.
- Mertens, S. B., N. Flowers, and P. Mulhall. 1998. *The Middle Start initiative. Phase I: A longitudinal analysis of Michigan middle-level schools.* (Мертенз, С.Б., Н.Флауерз та П.Малголл. Ініціатива Середній старт. Етап I: Лонгітюдний аналіз шкіл середнього рівня штату Мічиган) Champaign: University of Illinois, Center for Prevention Research and Development.
- No Child Left Behind Act. (Закон Жодної відстаючої дитини) 2001. Public Law 107-110. Washington, DC: U.S. Congress.
- Shippen, M. E., S. A. Crites, D. E. Fouchins, M. L. Ramsey, and M. Simon. 2005. Preservice teachers' perceptions of including students with disabilities. (Шіппен, М.Е., С.А.Крайтс, Д.Е.Гаучінз, М.Л.Ремзі та М.Саймон. Сприйняття студентами педагогічних вузів питання інклюзії дітей з особливими потребами) *Teacher Education and Special Education* 28(2): 92-99.
- Zigmond, N., and K. Magiera. 2001. A focus on co-teaching: Use with caution. (Зигмонд, Н. та К.Магєра. Акцент на спільному навчанні: Потреба використовувати з обережністю) *Current Practice Alerts* 6: 1-4.



ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРСЬКЕ ПРАВО

НАЗВА: Побудова взаємин співпраці заради виконання потреб інклюзії
ДЖЕРЕЛО: Карпа Delta Pi Res 44 №4 Літо 2008

Власником авторського права на цю статтю є видавець журналу, і вона відтворена з його дозволу. Подальше відтворення цієї статті з порушенням авторського права заборонено. Для зв'язку з видавцем:
<http://www.kdp.org/>