

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України
Проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

С. ЄФІМОВА, С. КОРОЛЮК

ЛІДЕРСТВО ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

Київ — 2012

Серія «Інклюзивна освіта»

УДК 373.3/.5.043.2-056.2/.3(073+075)

ББК 74.202.42

Є 91

Навчально-методичний посібник рекомендовано
Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України
(лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України
№1/11-1914 від 13.02.2012)

Рецензенти:

Шиян Р. Б. — кандидат біологічних наук, директор Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, завідувач кафедри освітньої політики;
Зелюк В. В. — кандидат педагогічних наук, ректор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського.

*Розробка та друк навчально-методичного посібника «Лідерство та інклюзивна освіта»
здійснено за підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку (CIDA)
в рамках українсько-канадського проекту
«Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»*

Єфімова, С. М.

Є 91

Лідерство та інклюзивна освіта : навч.-метод. посіб./ **Єфімова С. М., Королюк С. В.**; за заг. ред. Колупаєвої А. А. — ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. — 164 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).

ISBN 978-966-2432-13-8

У посібнику вміщено теоретичні та навчально-методичні матеріали до курсу «Лідерство та інклюзивна освіта». Особлива увага приділяється методологічній основі лідерства, практичним аспектам управління загальноосвітнім навчальним закладом, де впроваджується інклюзивна форма навчання.

Посібник адресовано викладачам та слухачам курсів підвищення кваліфікації закладів післядипломної педагогічної освіти, викладачам і студентам вищих навчальних закладів, науковцям, науково-педагогічним працівникам, керівникам закладів загальної та спеціальної освіти.

УДК 373.3/.5.043.2-056.2/.3(073+075)

ББК 74.202.42

© Єфімова С. М., Королюк С. В., 2012.
© Українсько-канадський проект
«Інклюзивна освіта для дітей
з особливими потребами в Україні», 2012.

ISBN 978-966-2432-13-8

ЗМІСТ

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСУ	
«Лідерство та інклюзивна освіта»	5
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ	
«Лідерство та інклюзивна освіта»	13
МОДУЛЬ I. ЛІДЕРСТВО В ОСВІТІ	
Тема 1.1. Концепція лідерства	14
Тема 1.2. Успішне лідерство. Вплив лідерства на навчання учнів ...	32
МОДУЛЬ II. РОЗВИТОК ІНКЛЮЗІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	
Тема 2.1. Інклюзивна освіта та її забезпечення у навчальному закладі	49
Тема 2.2. Розвиток шкільної культури, орієнтованої на зміни	66
Тема 2.3. Критичний аналіз ставлення керівника до інклюзії	83
Тема 2.4. Розвиток співпраці для задоволення потреб учнів	89
Корисні ресурси	101
Додатки	156
Список використаних джерел	158
Анотації навчальних курсів і посібників, розроблених та виданих у рамках канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»	159

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСУ «ЛІДЕРСТВО ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА»

Для керівників загальноосвітніх навчальних закладів (18 годин)



Впровадження інклюзивної освіти в нашій країні зумовлює потребу у професійній та психологічній підготовці значної кількості фахівців. Успішність навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі безпосередньо залежить від компетентності як вчителя загальноосвітньої школи, здійснення ним ефективної педагогічної діяльності, так і керівника — лідера, який усвідомлює та підтримує відповідні сучасні освітні тенденції. Відтак, особливої значущості набуває належна підготовка педагогічних працівників шляхом організації їхнього навчання в системі післядипломної освіти. Певною допомогою у вирішенні цих питань для керівників навчальних закладів є курс «Лідерство та інклюзивна освіта», створений на основі матеріалів канадських дослідників, доступність яких стала можливою в рамках канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні».

Курс, обсяг якого 18 годин, містить матеріали з менеджменту інклюзивної освіти та складається з двох модулів. У змісті модулів висвітлюється питання *управління, спрямованого на створення та підтримку діяльності навчальних закладів, які працюють за інклюзивною формою навчання*. Інклюзивна школа ґрунтується на демократичній основі, тож в ній цінують кожного учня, а культура закладу вибудовується на засадах піклування та єдності.

Актуальність курсу визначається:

- сучасними тенденціями розвитку суспільства та системи освіти;
- необхідністю запровадження інноваційних підходів управління школою, які сприяють підвищенню ефективності навчання всіх учнів;
- орієнтацією освітнього лідера на різні можливості для професійного навчання, які підтримують інклюзивну освітню практику.

Мета курсу — формування професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу для успішного впровадження інклюзивної моделі навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Завдання курсу.

► Систематизувати знання щодо:

- підходів в управлінні сучасною школою /*концепція лідерства*/;
- основних чинників впливу лідерства на процес навчання;
- сутності інклюзивної форми навчання;
- природа поняття «організація, що навчається».

► *Сформувати вміння:*

- аналізувати наявний контекст і використовувати відповідні стратегії для розвитку навчального закладу;
- розвивати шкільну культуру, інклюзивну навчальну практику;
- критично переглядати власні ставлення та переконання з метою оцінки їх впливу на становлення школи, як інклюзивного освітнього закладу;
- розвивати співпрацю для задоволення освітніх потреб усіх учнів;
- сприяти професійному взаємному навчанню серед учителів школи.

Навчальна стратегія курсу.

Реалізація завдань модуля здійснюється в очному форматі, через участь у тренінгах, шляхом:

- розгляду навчального матеріалу на лекціях;
- самостійного вивчення навчального матеріалу на основі розробленого для курсу комплексу навчально-методичних матеріалів;
- виконання практичних завдань, спрямованих на набуття слухачами вмінь застосовувати на практиці набуті теоретичні знання;
- участі у семінарських заняттях з метою розвитку критичного мислення, установок і необхідних якостей для використання у професійній діяльності здобутих знань, умінь (навичок);
- участі у підсумковому занятті курсу.

Навчально-тематичний план курсу «Лідерство та інклюзивна освіта»

№ з/п	Теми	Кількість годин				
		Всього	Самост.	Аудиторні		
				Лекції	Семінарські	Практичні
I. Модуль I. Лідерство в освіті						
1.1	Концепція лідерства	4		2		2
1.2	Успішне лідерство. Вплив лідерства на навчання учнів	2		1		1
II Модуль II. Розвиток інклюзії в навчальному закладі						
2.1	Інклюзивна освіта та її забезпечення у навчальному закладі	6		2	2	2
2.2	Розвиток шкільної культури, орієнтованої на зміни	2		1	1	
2.3	Критичний аналіз ставлення керівника до інклюзії	2				2
2.4	Розвиток співпраці для задоволення потреб учнів	2		1		1

Модуль I. Лідерство в освіті.

У першому модулі розглянуто сучасні погляди на здійснення ефективного керівництва, що спонукає вчителів та учнів дотримуватися стабільно високого рівня у викладанні та навчанні.

Тема 1.1. Концепція лідерства.

Визначення поняття «лідерство». Розуміння, що таке лідерство в освіті. Концептуальні моделі лідерства. Навчальне лідерство. Окремі аспекти навчального лідерства. Трансформаційне лідерство. Ознаки трансформаційного лідерства. Дистрибутивне лідерство. Характеристики дистрибутивного лідерства. Стійке лідерство. Принципи стійкого лідерства.

1. Mulford, B. (2008). The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools [Основне завдання лідерства: удосконалення процесу навчання у школі], Australian Council for Educational Research, Camberwell, Victoria.
2. Goddard, J.T., & Bohac Clarke, V. (2007). The cycles of school change: Toward an integrated developmental model [Цикли шкільних змін: на шляху до інтегрованої моделі розвитку]. Journal of Educational Thought, 41(2), 105–124.
3. Parker, S.A., & Day, V.P. (1997). Promoting inclusion through instructional leadership: The roles of the secondary school principal [Сприяння інклюзії шляхом забезпечення навчального лідерства: Ролі, які відіграє директор середньої школи]. NASSP Bulletin, 81(587), 83–90.
4. MacKinnon. Equity, Leadership & Schooling. [Справедливість, лідерство і шкільне навчання] Exceptionality Education Canada, 2000, Vol. 10, No. 1&2, pp. 5–21.

Тема 1.2. Успішне лідерство. Вплив лідерства на навчання учнів.

Основні чинники впливу освітніх лідерів на процес навчання. Базові складові успішного лідерства: визначення напрямів; розвиток персоналу; організаційні зміни. Передумови успішного лідерства. Зв'язок між лідерством і навчанням. Лідерство як чинник організаційного навчання і навчання учнів.

1. Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004), How Leadership Influences Student Learning [Як лідерство впливає на навчання учнів]. Wallace Foundation, New York, viewed 04 July 2008.
2. Mulford, B. (2008). The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools [Основне завдання лідерства: удосконалення процесу навчання у школі], Australian Council for Educational Research, Camberwell, Victoria.
3. Parker, S.A., & Day, V.P. (1997). Promoting inclusion through instructional leadership: The roles of the secondary school principal [Сприяння інклюзії шляхом забезпечення навчального лідерства: Ролі, які відіграє директор середньої школи]. NASSP Bulletin, 81(587), 83–90.

4. Scott, S., & Webber, C.F. (2008). Evidence-based leadership development: The 4L framework [Науково обґрунтований розвиток лідерських якостей: концепція 4L]. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 762–776.

Модуль II. Розвиток інклюзії в навчальному закладі.

У другому модулі розглядається сутність інклюзивної освіти, різнопланові ролі керівника навчального закладу у створенні та розвитку інклюзивних шкіл.

Тема 2.1. Інклюзивна освіта та її забезпечення у навчальному закладі.

Інклюзія як закономірний етап розвитку освітніх систем. Інклюзивна освіта. Інклюзивна школа. Переваги інклюзивної освіти для всіх учнів. Шляхи розвитку навчального закладу, що працює за інклюзивною формою навчання. Стратегії впровадження інклюзивної практики. Особливості лідерства в інклюзивному освітньому закладі.

1. Artiles, A.J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes discourses, assumptions, and the road ahead [Інклюзія як вияв соціальної справедливості: Критичні нотатки про дискурси, припущення і шлях, який необхідно пройти]. *Theory Into Practice*, 45(3), 260–268.
2. Parker, S.A., & Day, V.P. (1997). Promoting inclusion through instructional leadership: The roles of the secondary school principal [Сприяння інклюзії шляхом забезпечення навчального лідерства: Ролі, які відіграє директор середньої школи]. *NASSP Bulletin*, 81(587), 83–90.
3. MacKinnon. *Equity, Leadership & Schooling*. [Справедливість, лідерство і шкільне навчання] *Exceptionality Education Canada*, 2000, Vol. 10, No. 1&2, pp. 5–21.
4. Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from «Why?» to «How?» [Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?»]. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.

Тема 2.2. Розвиток шкільної культури, орієнтованої на зміни.

Освітній заклад як організація, що навчається. Шкільна культура та контекстуальні умови впровадження змін. Цикли змін. Формування шкільної культури, яка підтримує інновації, дає змогу ефективно реагувати на виклики та конфліктні ситуації, пов'язані із запровадженням змін (таких як інклюзивна освіта). Роль ефективних рушіїв змін.

1. Goddard, J.T., & Bohac Clarke, V. (2007). The cycles of school change: Toward an integrated developmental model [Цикли шкільних змін: на шляху до інтегрованої моделі розвитку]. *Journal of Educational Thought*, 41(2), 105–124.
2. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. (2005) Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms. [Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах]. *Australasian Journal of Special Education*. 2005, 29(2), 117–127.
3. Spedding, S. Teachers as agents of change. In P.J. Foreman, [Вчителі як провідники змін] (Ed.). (2001). *Integration and inclusion in action*, (2nd Ed.). pp. 391–429.
4. Фуллан М. Сили змін (вимірювання глибини освітніх реформ): Пер. із англ. — Л., 2000. — 269 с.

Тема 2.3. Критичний аналіз ставлення керівника до інклюзії.

Ставлення керівника освітнього закладу до відмінностей. Розвиток здатності до критичного перегляду стереотипів/ментальних моделей. Вплив переконань та професійної практичної діяльності педагога на можливості зростання успішності всіх учнів.

1. Billot, J. (2007). Deconstructing the concept of leadership in schools of ethnocultural diversity [Критичний аналіз концепції лідерства у школах, в яких існує етнічно-культурна розмаїтість]. *International Journal of Learning*, 14(2), 257–264.
2. Avissar, G., Reiter, S. & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals [Погляди та практика директорів стосовно інклюзії: на прикладі директорів початкових шкіл Ізраїлю]. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369.

Тема 2.4. Розвиток співпраці для задоволення потреб учнів.

Співробітництво вчителів загальноосвітньої школи, спеціальної освіти, керівників навчальних закладів та батьків. Співробітництво вчителів як ресурс у навчанні учнів з різними здібностями та особливостями розвитку. Різні типи співробітництва та перешкоди, які його ускладнюють. Роль керівника школи у сприянні професійному взаємному навчанню серед учителів усієї школи.

1. Cahill, S.M., & Mitra, S. (2008). Forging collaborative relationships to meet the demands of inclusion [Побудова взаємин співпраці заради виконання потреб інклюзії]. *Kappa Delta Pi Record*, 44(4), 149–151.
2. Tieso, C. (2004). Through the looking glass: One school's reflection on differentiation [Подуми однієї школи про диференціацію]. *Gifted Child Today*, 27(4), 58–62.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ «ЛІДЕРСТВО ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА»

МОДУЛЬ І. ЛІДЕРСТВО В ОСВІТІ

Тема 1.1. Концепція лідерства.

Тема 1.2. Успішне лідерство. Вплив лідерства на навчання учнів.

МОДУЛЬ ІІ. РОЗВИТОК ІНКЛЮЗІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Тема 2.1. Інклюзивна освіта та її забезпечення у навчальному закладі.

Тема 2.2. Розвиток шкільної культури, орієнтованої на зміни.

Тема 2.3. Критичний аналіз ставлення керівника до інклюзії.

Тема 2.4. Розвиток співпраці для задоволення потреб учнів.

Модуль І.

Лідерство в освіті

ТЕМА 1.1. Концепція лідерства.

М е т а.

Формування професійних компетенцій для розвитку лідерства в освіті.

ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ

ЛЕКЦІЯ-ПРЕЗЕНТАЦІЯ «КОНЦЕПЦІЯ ЛІДЕРСТВА».

Метод навчання — лекція-презентація.

МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ОBOB'ЯЗКОВОГО ВИВЧЕННЯ.

Теоретичний матеріал до теми 1.1.: «Концептуальні моделі лідерства»; «Виміри навчального лідерства».

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ «ЕФЕКТИВНИЙ ЛІДЕР».

Метод навчання — робота в малих групах.

Матеріали для обов'язкового вивчення: роздатковий матеріал «Директор як навчальний лідер».

Завдання для виконання.

Опис завдання.

1. Попросіть учасників об'єднатися у трійки та обговорити наступні питання (форма звітності).
2. Видайте учасникам роздатковий матеріал «Директор як навчальний лідер» і загадайте визначити роль та діяльність лідера у процесі розвитку інклюзивної школи.
3. Роздайте учасникам папір та олівці та запропонуйте обговорити у групах, створити та зобразити на папері модель ефективного лідера інклюзивної школи.
4. Проведіть презентацію розроблених моделей. Обговоріть результати роботи.

Форма звітності.

Запитання для обговорення	Результати обговорення
У чому полягають особливості діяльності шкільного лідера?	
Кого можна назвати лідером у школі?	
Які якості, на Вашу думку, мають бути притаманні лідерові інклюзивної школи?	

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ «КОНЦЕПТУАЛЬНІ МОДЕЛІ ЛІДЕРСТВА».

Метод навчання — робота в групах.

Матеріали для обов'язкового вивчення.

Роздатковий матеріал «Концептуальні моделі лідерства».

Завдання для виконання.

Опис завдання.

1. Попросіть учасників об'єднатися у 4 групи та обговорити наступні питання (форма звітності 1).
2. Видайте учасникам роздатковий матеріал «Концептуальні моделі лідерства» і запропонуйте визначити переваги та недоліки кожної з чотирьох моделей і доцільність їх застосування в умовах конкретного навчального закладу, заповнивши форму звітності 2. Кожна група працює над однією з моделей: 1 група— «навчальне лідерство», 2 група— «трансформаційне лідерство», 3 група— «дистрибутивне лідерство», 4 група— «стійке лідерство».
3. Проведіть презентацію результатів роботи. Узагальнені результати зафіксуйте на дошці.

Форма звітності 1.

Запитання для обговорення	Результати обговорення
Яка з моделей, на Вашу думку, є найпривабливішою?	
Який зі стилів Ви використовуєте у своїй діяльності?	
Яка із запропонованих моделей лідерства доцільна в умовах Вашого закладу?	
Яку з моделей доцільно використовувати в управлінні інклюзивним навчальним закладом?	

Форма звітності 2.

1 група — «Навчальне лідерство».

Переваги	Недоліки	Умови застосування

2 група — «Трансформаційне лідерство».

Переваги	Недоліки	Умови застосування

3 група — «Дистрибутивне/розподілене лідерство».

Переваги	Недоліки	Умови застосування

4 група — «Стале лідерство».

Переваги	Недоліки	Умови застосування

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ «ВИМІРИ НАВЧАЛЬНОГО ЛІДЕРСТВА».

Метод навчання — робота в малих групах.

Матеріали для обов'язкового вивчення.

Роздатковий матеріал «Виміри навчального лідерства».

Запитання для обговорення.

1. Запропонуйте учасникам висловити своє розуміння понять «лідерство» та «менеджмент». Що між ними спільне, а що відмінне?
2. Яким ви бачите ефективне лідерство? Як воно пов'язане з менеджментом?
3. Наскільки розуміння ролі лідерства важливе для створення інклюзивної школи?
4. Які функції виконує директор в якості лідера?
5. У чому полягають виміри навчального лідерства?
6. Яким чином лідер може реалізовувати кожен із п'яти вимірів у діяльності інклюзивної школи? (форма звітності).

Форма звітності.

Виміри	Шляхи реалізації
Визначення місії та інформування про неї	
Керування процесом виконання навчальної програми та викладання	

Виміри	Шляхи реалізації
Здійснення нагляду за викладанням	
Моніторинг учнівських успіхів	
Сприяння створенню навчального клімату	

Теоретичний матеріал до теми 1.1. «Концепція лідерства».

Сучасні школи стають більш інклюзивними, а відтак виникає потреба в директорах, які здатні чітко визначити та сформулювати місію, що охоплює цінності інклюзії та інклюзивну практику; сприяти створенню у закладі атмосфери, в якій усі учасники усвідомлюють, що школа дбає про успіхи і досягнення всіх учнів; управляти ресурсами та координувати їх використання для реалізації навчальної програми і викладання у спосіб, який підтримує інклюзію всіх учнів; здійснювати моніторинг та надавати підтримку розвитку і прогресу кожного учня; слугувати прикладом рефлексивної практики та наглядати за процесом навчання, аби постійно заохочувати та зміцнювати культуру інклюзії всіх членів спільноти, що навчається.

Головна мета освітнього лідерства, налаштованого на досягнення соціальної справедливості, полягає у створенні колективу однодумців, а також шкільної атмосфери, в якій навчаються діти.

Концептуальні моделі лідерства.

За останні тридцять років у дискусіях про найдодільнішу лідерську роль, яку мають відігравати керівники шкіл, на перший план вийшли три концептуальні моделі: навчального, трансформаційного та дистрибутивного (розподіленого) лідерства. Нещодавно цей перелік поповнився ще однією — стійкого лідерства (sustainable leadership).

Освітнє лідерство.

Голлінгер (Hallinger, P., 2003) висунув ідею про три аспекти навчального лідерства з відповідними десятьма функціями. Вони узагальнені у табл. 1.1.3.

- **Визначення місії школи:**

- формулювання цілей школи;
- повідомлення цілей школи.

- **Керування реалізацією загальної навчальної програми:**

- спостереження за процесом викладання і його оцінка;
- координація курикулуму;
- моніторинг учнівських досягнень.

- **Підтримування позитивного навчального клімату у школі:**

- дотримання розподілу навчального часу;
- сприяння професійному розвитку;
- забезпечення якісної наочності та поінформованості;
- мотивування вчителів;
- встановлення високих очікувань і стандартів, забезпечення стимулів для навчання

- Найбільший вплив діяльності директора пов'язаний з тим, яку роль він відіграє у формуванні місії навчального закладу.
- Шкільний контекст впливає на тип навчального лідерства. Іншими словами тип лідерства, який є доцільним у певному контексті або на певному етапі розвитку школи, може бути недостатнім чи навіть призвести до зворотних результатів в іншому контексті або на новому етапі розвитку.
- Освітні лідери також впливають на якість результатів шкільної освіти. Їхній вплив буде ефективнішим, якщо здійснюватиметься не через пряме спостереження за викладанням і його оцінюванням, а шляхом узгодження дій шкільних структур і культури, створення атмосфери безперервного вдосконалення і високих очікувань у школі та моделювання передового досвіду.
- Лідерство слід розуміти як процес взаємовпливу, а не односторонній рух, коли лідер впливає на інших. Поведінка лідера визначається оточуючими та шкільним контекстом.

Реалізація кожного аспекту лідерства потребує володіння навичками міжособистісної взаємодії та налагодження відповідних стосунків.

Група науковців ознайомила з дослідженнями за останні 20 років і дійшла висновку, що директори воліють витратити більше часу на навчальне лідерство, однак, аналіз повсякденної роботи за видами діяльності щоразу демонструє, що цьому типові лідерства приділяється небагато часу.

За Голлінгером, у процесі змін навчальне лідерство покликане впливати на параметри першого порядку, тобто умови, які безпосередньо пов'язані з якістю викладання на уроці. Підвищення мотивації, професійна зацікавленість і готовність запроваджувати інноваційні методи прямо пропорційні вчительській оцінці роботи керівника школи як навчального лідера. У цьому розумінні навчальне лідерство саме по собі може бути трансформаційним (див. також Маркс і Принті (Marks & Printy, 2004).

На думку Голлінгера (Hallinger, P., 2007), подібні риси навчального й трансформаційного лідерства більш вагомі, ніж відмінності між ними. Обидві моделі спрямовані на:

- формування спільного розуміння мети навчального закладу;
- створення атмосфери високих очікувань, інновацій і вдосконалення;
- забезпечення стимулів для творчої інтелектуальної діяльності персоналу та створення умов для його безперервного розвитку;
- формування лідера, який є прикладом для інших.

Трансформаційне лідерство.

Прийнято вважати, що **трансформаційне лідерство** дає змогу досягнути шкільне лідерство значно ширше, аніж інші підходи, оскільки, крім методів викладання, цей стиль передбачає детальне вивчення всіх умов роботи, що сприяють досягненню результатів шкільної освіти.

Метою трансформаційного лідерства є зростання персоналу та підвищення мотивації працівників шляхом встановлення вищих цілей. Зародження цієї моделі пов'язують із книгою Берна (Burn, 1978) з простою назвою «Лідерство». На противагу поширеним на той час поглядам, ніби лідерство передбачає формально-ділові стосунки обміну (**трансакційне лідерство**), що ґрунтуються на індивідуальних, зазвичай фінансових, зовнішніх інтересах послідовників, Берна просував ідею лідерства, яке побудоване на взаємодії з іншими і спрямоване на підвищення внутрішньої мотивації. Слідом за ним Басс (Bass, 1998) сформулював поняття **трансформаційного лідерства** і шляхом опитування розробив його критерії. За Басом, трансформаційне лідерство складається з **чотирьох компонентів**: харизми, високої мотивації, що надихає інших, індивідуального підходу та надання стимулів для творчої інтелектуальної діяльності.

Лейтвуд (Leithwood, 2005) визначає чотири ключові аспекти трансформаційного лідерства у школах, кожен з яких передбачає три-чотири конкретизовані напрямки роботи.

Таблиця 1.1.4. Аспекти трансформаційного лідерства.

- **Визначення напрямків:**

- формування спільного бачення;
- сприяння прийняттю працівниками колективних цілей;
- високі очікування щодо результатів діяльності.

- **Розвиток людських ресурсів:**

- індивідуалізований підхід та підтримка;
- надання стимулів для творчої інтелектуальної діяльності;
- забезпечення зразків передового досвіду;
- здійснення організаційних змін.

- **Створення культури співпраці:**

- реструктуризація;
- налагодження продуктивних стосунків з родинами і громадами;
- налагодження зв'язків між школою та ширшим середовищем;
- керування реалізацією загальної програми навчання.

- **Вирішення кадрових питань для втілення програми:**

- надання підтримки у викладанні;
- моніторинг діяльності навчального закладу;
- запобігання відволіканню працівників від їхньої роботи.

Дослідження Лейтвуда та інших науковців (на основі його праць) довели, що трансформаційне лідерство сприяє досягненню цінних результатів як для учнів, так і для вчителів. *Метою* трансформаційного лідерства є розвиток здатності інших працівників школи безпосередньо впливати на результати навчальної діяльності. Наприклад, порівняно з колегами інших навчальних закладів, у школах із трансформаційним стилем лідерства вища ймовірність того, що вчителі будуть задоволені своїм керівником, готові з власної ініціативи докладати додаткових зусиль (і роблять це на практиці) та більше перейматимуться питаннями школи і бажатимуть її вдосконалювати (Лейтвуд та ін., (Leithwood et al, 1999). Лейтвуд і Янтзи (Leithwood, K., & Jantzi, D, 2005) дійшли висновку, що існують додаткові ефекти трансформаційного лідерства, які виявляються у змінах методів і форм роботи на уроці, кращих показниках колективної ефективності вчителів, ефективнішому організаційному навчанні та підвищенні якісного рівня навчання та викладання.

Дослідження Росса і Грея (Ross & Gray, 2006) виявило, що колективна ефективність учителів є суттєвим чинником для розуміння ними важливості партнерських стосунків між школою та громадою. Дещо меншою мірою вона також впливає на готовність учителів до реалізації місії навчального закладу та допомагає розвивати їхнє ставлення до школи як до громади фахівців.

Трансформаційний лідерський стиль директора та дистрибутивне лідерство в школі сприяють організаційному навчанню. Крім того, чим вище вчителі оцінювали школу, як організацію, яка навчається, то позитивніше учні сприймали роботу вчителів на уроці. Відповідно, робота вчителів мала потужний вплив на залучення учнів та їхнє бажання продовжувати навчання у школі.

Дистрибутивне/розподілене лідерство.

Поняття дистрибутивного/розподіленого лідерства виникло у 80-их роках ХХ ст. у працях Марча (March, 1984) і Серджованні (Sergiovanni, 1984), кожен з яких описував переваги «питомої ваги» лідерства в організації. Аналізуючи різні наукові публікації з 1996 по 2002 рік, Беннет, Уайз і Вудз (Bennett, Wise and Woods, 2003) запропонували низку характеристик лідерства цього типу:

Таблиця 1.1.5. Характеристики дистрибутивного лідерства.

- Лідерство вважається результатом динаміки міжособистісних стосунків, а не діяльністю однієї особи.
- Міжособистісні стосунки ґрунтуються на довірі й відкритості.
- Старший персонал не просто делегує завдання, а дає можливість діяти на власний розсуд.
- Рамки лідерства розширюються та, крім учительської спільноти, охоплюють також інші громади у школі, створюючи загальношкільну командну культуру.

- Лідерство не започатковують у наказовому порядку, а розвивають.
- Головним критерієм при визначенні лідерів у групах є кваліфікація і досвід, а не формальна посада.
- Лідерство не зосереджується на конкретних посадах чи ролях, воно динамічне і переходить від однієї особи до іншої, внаслідок чого відмінність між «лідерами» і «послідовниками» стирається.

Проте, перейнятися ідеями дистрибутивного лідерства — це не лише визнати, що за реалізацію лідерства відповідає не одна особа, а колектив. Необхідно також усвідомити, як розгортається практика лідерства у процесі спільної взаємодії серед лідерів, між послідовниками та їхнім контекстом.

Дистрибутивне лідерство як лідерство вчителя.

Поняття вчительського лідерства розглядається як:

розвиток, підтримка і підготовка вчителів, які беруть на себе лідерські функції у своїх навчальних закладах. Вчителі, які є лідерами формально або неформально, здатні ефективно сприяти впровадженню змін.

Ліберман і Міллер (Lieberman & Miller, 2004).

Це рольовий і нормативний підхід до лідерства. Основна ідея досліджень цієї наукової течії — чим більше лідерства ми маємо, то краще.

Дистрибутивне лідерство як взаємодія у певних ситуаціях.

Другий важливий підхід до визначення та розуміння дистрибутивного лідерства полягає в тому, що, оскільки лідерство у школах завжди має розподілений характер, дослідження мають бути спрямовані на опис практики такого лідерства. Спіллейн (Spillane, 2006) розглядає *дистрибутивне лідерство* як вид діяльності, соціальну практику, яка охоплює багатьох людей, а також ситуацію, в якій лідерська діяльність має місце.

З цієї позиції, дистрибутивне лідерство складається з **трьох основних компонентів**:

- 1) лідерська практика є центральною діяльністю, що об'єднує учасників ситуації;
- 2) лідерська практика започатковується у процесі взаємодії лідерів, послідовників та їхньої ситуації;
- 3) ситуація визначає лідерську практику і сама визначається лідерською практикою у процесі.

Третій ситуаційний компонент дистрибутивного лідерства певним чином збігається з висновком Голлінгера (Hallinger, P. 2003), який вчений зробив за результатами аналізу літератури з питань навчального і трансформаційного лідерства: *придатність або ефективність певної моделі лідерства залежить від чинників зовнішнього середовища та місцевого контексту школи.*

Деякі зауваження щодо дистрибутивного лідерства.

Певна привабливість дистрибутивного лідерства пов'язана з тим, що кожен може бачити в ньому те, що йому подобається. Його різні версії часто асоціюються з лідерською співпрацею, демократичним та командним стилями лідерства, а ці терміни часто вживаються як взаємозамінні. Але, хоча лідерська співпраця за визначенням є розподіленою, дистрибутивне або розподілене лідерство не завжди являє собою лідерську співпрацю. Усе залежить від того, як воно реалізується в контексті. Так само, на ґрунті дистрибутивного лідерства може виникнути демократичне або автократичне лідерство, командне або некомандне лідерство (Спілейн (Spillane, 2006).

Результати досліджень однозначно свідчать, що дистрибутивне лідерство в будь-якій своїй формі не виникає без підтримки з боку директора.

Дінем (Dinham, 2005) з'ясував, що якість роботи директора школи має ключове значення для успішної діяльності закладу. *Згідно з цим, головною передумовою досягнення успіху є зосередження на учнях, навчанні та викладанні.*

Ейнлі, Фрайденберг і Расселл (Ainley, Frydenberg and Russel, 2005), зауважують:

Директори відіграють ключову роль у створенні... культури, яка заохочує вчителів до професійного зростання..., сприяє підвищенню оцінки власної ефективності, тобто впевненості педагогів у тому, що вони здатні позитивно впливати на навчальну діяльність учнів і, відтак, зумовлює формування вищих очікувань щодо вчителів... разом із зростанням мотивації вчителя зростає мотивація учня до залучення. Зростання мотивації відбувається по спіралі (як для вчителів, так і для учнів).

Ейнлі, Фрайденберг і Расселл (Ainley, Frydenberg and Russel, 2005).

Отже, директори створюють умови для успіху вчителів-лідерів. Вони можуть сприяти співпраці вчителів і допомагати в напрацюванні постійних методик взаємодії, які заохочують педагогів до виявлення лідерської ініціативи. Директори можуть формувати середовище, забезпечувати час і можливості для виникнення лідерства. Розподіляючи відповідальність за прийняття рішень та виконання лідерських функцій, директори дають змогу вчителям відчувати, що їхня думка важлива і що вони — партнери у справі перетворення школи, де учні, педагоги, батьки та представники громади можуть реалізуватися та досягати успіхів (Малфорд (Mulford, B, 2003).

Стале лідерство.

Термін «сталість» (*англ.* — sustainability) був уперше введений Лестером Брауном (Lester Brown), засновником Інституту глобального моніторингу (Worldwatch Institute) на початку 80-их років ХХ ст. і стосувався захисту навколишнього середовища (Сузукі (Suzuki, 2003). Стійким він називав суспільство, котре здатне задовольняти свої потреби, не зменшуючи можливостей для задоволення потреб майбутніми поколіннями. Нещодавно Фуллан (Fullan, 2005), Гаргрівз і Фінк (Hargreaves, A., & Fink, D, 2003, 2006) запозичили цей термін і почали вживати його в площині освітнього лідерства.

Щоб зберігати і примножувати здобутки й одночасно заглиблюватися у процес більш фундаментального реформування освітньої системи загалом, Фуллан (Fullan, 2005) закликає до **стійкого лідерства**, або появи фахівців, яких він називає «системні мислителі в дії». Це лідери, які інтенсивно працюють у власних школах і, водночас, не втрачають зв'язку із загальною системою, її контекстом і активно долучаються до її покращення. Для реалізації змін у школах і шкільних системах лідери повинні мати досвід взаємодії з іншими частинами системи. Сьогодні бачення ролі директора лише як навчального лідера у школі є надто вузьким аби витримати вагу реформ.

За Фулланом, **сталість** — це спроможність освітньої системи розв'язувати складні завдання безперервного вдосконалення відповідно до глибоких загальнолюдських цінностей. Він наводить вісім елементів сталості (див. табл. 1.1.6).

Таблиця 1.1.6. Вісім елементів сталості за Фулланом.

1. Громадська послуга з моральною метою - готовність підняти планку і подолати розрив у рівні навчальних досягнень, ставитися до людей з повагою та намагатися покращувати середовище, в тому числі і школи.
2. Готовність змінювати контекст на всіх рівнях.
3. Горизонтальний розвиток спроможності через мережі співпраці.
4. Нові вертикальні стосунки, що побудовані на взаємозалежності та передбачають розвиток спроможності та підзвітність, зокрема шляхом самооцінювання.
5. Глибинне навчання через обмін цікавими ідеями та завдяки існуванню культури спільного пошуку.
6. Готовність працювати над досягненням короткотермінових і довготермінових цілей.
7. Циклічна активізація (оскільки набір стратегій, які приносили успіх на перших етапах, можуть бути непридатними для підняття на вищі рівні).
8. Потужний лідерський ресурс для одночасного запровадження усіх семи попередніх елементів, які мають підсилювати та впливати один на одного.

Фуллан, 2005.

Гаргрівз і Фінк розходяться з Фулланом у своєму баченні стійкого покращення та лідерства в освіті. На їхню думку, воно:

підтримує та розвиває процес глибокого навчання для всіх, яке поширюється і триває, не шкодячи а, навпаки, приносячи користь усім навколо нас, нині і в майбутньому.

(Гаргрівз і Фінк, (Hargreaves, A., & Fink, D., 2003).

Гаргрівз і Фінк сформулювали **сім принципів стійкого лідерства і стійких змін у школах і шкільних системах** (див. табл. 1.1.7).

Таблиця 1.1.7. Сім принципів сталості за Гаргрівзом і Фінком
(Hargreaves, A., & Fink, D.)

1. Глибина — це важливо.
2. Довжина — це триває.
3. Широта — це поширюється.
4. Справедливість — не шкодить довкіллю а, навпаки, активно його вдосконалює.
5. Різноманітність — сприяє згуртуванню розмаїтості.
6. Винахідливість і здатність до забезпечення ресурсів — у процесі свого розвитку не призводить до зменшення матеріальних і людських ресурсів.
7. Збереження — передбачає повагу до найкращих зразків минулого та навчання на їх основі для створення ще кращого майбутнього.

(Гаргрівз і Фінк, (Hargreaves, A., & Fink, D., 2006).

Гаргрівз і Фінк (Hargreaves, A., & Fink, D., 2006) сформулювали п'ять принципів дії (див. табл. 1.1.8).

Таблиця 1.1.8 П'ять принципів дії за Гаргрівзом і Фінком
(Hargreaves, A., & Fink, D)

1. Активна позиція. Взаємодій із середовищем позитивно і впевнено.
2. Пильність. Відстежуй стан середовища, щоб переконатися у тому, що воно залишається здоровим і не починає занепадати.
3. Терплячість. Відтерміновуй винагороду і не шукай миттєвих результатів.
4. Прозорість. Завжди будь відкритим до огляду й перевірки.

5. Проектування. Створюй системи, які спеціально пристосовані до використання людьми, враховують індивідуальні потреби та відповідають спроможності людини

(Гаргрівз і Фінк, (Hargreaves, A., & Fink, D., 2006).

На завершення автори наводять додаткову умову для сталого лідерства:

Освітні лідери, які у своїй роботі керуються принципами сталості, популяризують безперервне навчання і постійно навчаються самі..., підтримують тих, хто навчається разом із ними..., підтримують себе, не забуваючи відновлювати власні сили, та не жертують собою цілком на службі у громади... [і] витримують до кінця, тримаються разом, залишаються з нами й живуть повноцінним життям.

(Гаргрівз і Фінк, (Hargreaves, A., & Fink, D., 2006).

Для деяких керівників один стиль або підхід до лідерства може відповідати всім їхнім потребам, однак, на практиці більшість застосовують кілька лідерських стилів. Успішні лідери адаптують і пристосовують свою лідерську практику відповідно до мінливих потреб і ситуацій. В міру того, як школа розвивається і змінюється, обов’язково знадобляться різні лідерські підходи; також виникатиме потреба в нових джерелах лідерства для забезпечення подальшого розвитку.

Місце для нотаток

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Роздатковий матеріал до теми 1.1. «Виміри навчального лідерства».

Виміри навчального лідерства — визначення місії й інформування про неї; керування процесом виконання навчальної програми та викладання; здійснення нагляду за викладанням або рефлексія щодо нього; моніторинг учнівських успіхів, а також сприяння створенню відповідного навчально-виховного середовища — все це формує відповідне підґрунтя для виконання цих ролей таким чином, аби сприяти досягненню інклюзії (Круг, Паркер (Krug, 1990; Parker, 1993).

Для того, щоб створити інклюзивну школу, потрібно щоб усі зацікавлені особи розмірковували над її місією. Чого намагається досягти школа? Яким чином про її цілі інформується шкільна спільнота і люди за її межами?

Директор має збирати точки зору та інформацію щодо конфліктів, проблем і викликів, про які повідомляють працівники школи, і які стосуються виконання поточної місії. Необхідно визначити, як саме треба досягати відповідності між поточною місією школи, індивідуальними переконаннями та цінностями, аби сприяти втіленню у життя інклюзивної практики. Спільними зусиллями працівники школи мають усвідомити, де можна впровадити інклюзію і як вона здатна змінити місію школи.

Цілі, які широко поділяються і мають особисте значення, стимулюють освітян до спільних зусиль, спрямованих на виконання школою своєї місії. Однакове розуміння місії та її зв'язку з інклюзією підвищує готовність освітян вживати відповідні дії задля ефективнішого обслуговування потреб учнів і батьків. Якщо директор втілює в життя спільну місію, то у повсякденному житті школи визнаються принципи справедливості, толерантності, піклування та поваги до інших.

Колективне розуміння місії та кожного з чотирьох вимірів, що залишаються, можна досягти за рахунок активної участі в обговоренні та рефлексії. Тут може виникнути потреба у взаємодії між окремими особами, командами та викладацьким складом загалом. Директор може спрямовувати цю взаємодію або залучати інших до професійного розвитку. Часто до вирішення проблем можна застосовувати підхід, який потребує використання формату прийняття рішень. Наприклад, директор або особа, відповідальна за підвищення кваліфікації персоналу, може запропонувати три різні сценарії, кожний з яких складається із ситуацій, що стосуються інклюзії, які доречні для конкретної шкільної команди або для всього викладацького складу. Застосування вимірів навчального лідерства до цих сценаріїв створює вагоме підґрунтя для їх використання у повсякденній діяльності школи.

Ефективні директори намагаються здійснювати управління виконанням навчальної програми та процесом навчання, спрямовуючи свої зусилля на питання, пов'язані з освітою, а не з адміністративною діяльністю. Цього можна досягти надаючи знання, інформацію, матеріали і ресурси, які допомагають у роботі вчителям та іншим членам педагогічного колективу, котрі виконують місію школи. У випадку інклюзії зростає потреба в роз'ясненні

того, як збігаються: шкільна навчальна програма, практичні підходи до навчання, потреби груп школярів та окремих учнів, а також вимоги нормативних документів.

Для директора, як навчального лідера, це означає бути обізнаним з поточними навчальними підходами, що використовуються у школі або шкільному окрузі, а також уміти сформулювати, які підходи сприяють чи перешкоджають інклюзії. Багато проблем, пов'язаних з інклюзією, що виникають у вчителів, стосуються навчальної програми та навчання. Наскільки гнучкими є структура і зміст навчальної програми? Наскільки вчителі уповноважені приймати нагальні рішення стосовно модифікації навчальної програми або зміни методів викладання? Відповіді на ці запитання, зазвичай, потребують спільного обговорення за участі вчителів та адміністраторів.

Вчителі — це люди, які повсякденно втілюють місію школи у життя, займаючись з учнями. Тому навчальне лідерство охоплює також і розмірковування про навчання або нагляд за ним, як за одним із п'яти вимірів. Цей підхід полягає в необхідності працювати з учителями упродовж певного часу і в різних ситуаціях аби вдосконалити навички викладання. Багато директорів створюють можливості, які дають учителям змогу розмірковувати про свій нещодавній досвід і ділитися ним з іншими.

Оскільки в загальноосвітні класи приймають дедалі більше дітей з порушеннями психофізичного розвитку, навіть досвідчені вчителі під час викладання часто стикаються з новими, відмінними від типових, ситуаціями. При цьому може виникати потреба в інноваційних підходах до викладання, які необхідно застосовувати та стимулювати. Випробування альтернативних методів викладання створює можливості для заохочення учителів до прийняття рішень, вирішення проблем та рефлексії. Необхідно заохочувати створення команд для того, щоб мати змогу спільно з колегами приймати рішення. Якщо відповідальність за учнів буде спільною, то фахівці загальноосвітньої системи, спеціальної освіти або інших допоміжних служб, потребуватимуть часу для планування спільної роботи.

Чимало хто з людей можуть виконувати роль «людських ресурсів», які надаватимуть зворотний зв'язок щодо викладання самим учителям, працівникам допоміжних служб, лідерам команд і запрошеним волонтерам. Стимулювати професійне зростання та відновлення можна шляхом проведення самооцінки ефективності роботи та визначення цілей. Їх можна заохочувати до обговорення таких важливих питань як: «В чому мені вдається успішно працювати з усіма учнями? В чому мені не вдається досягати цілей, які я визначив для себе і для учнів? Як я знаходжу час і використовую можливості для роздумів щодо викладання?». Позитивним завершенням зустрічей, у центрі уваги яких є питання викладання, стає робота з визначення цілей або розробки персональних планів дій. Директор може також запропонувати відвідання шкіл, які вже стали інклюзивними.

Як навчальні лідери, директори концентрують увагу на поліпшенні результатів роботи учнів за рахунок моніторингу їхнього прогресу.

Таблиця 1.1.9. Директор як навчальний лідер

ЩО	ЯК
Визначення місії та інформування про неї	<ul style="list-style-type: none"> • Визначити міру збігу поточної місії та інклюзивної практики. • Вивчити, яким чином інклюзія здатна по-новому сформулювати місію. • Розпізнавати приклади місії в повсякденних діях
Керування процесом викладання та навчання	<ul style="list-style-type: none"> • Прояснити, як збігаються навчальна програма, поточна практика навчання, потреби учнів, а також вимоги нормативних документів. • Надавати матеріали та ресурси, які потрібні викладачам. • Обговорювати гнучкість і прийняття учителями рішень щодо навчальної програми та викладання
Здійснення нагляду за викладанням	<ul style="list-style-type: none"> • Стимулювати інновації в навчальній практиці. • Сприяти створенню ефективних шкільних команд. • Використовувати визначення цілей та самооцінювання. • Спостерігати за навчальними закладами, які демонструють приклади успішної інклюзії
Моніторинг учнівських успіхів	<ul style="list-style-type: none"> • Повідомляти про результати оцінювання. • Пояснювати, яким чином оцінювання використовується для поліпшення викладання. • Обговорювати результати моніторингу груп школярів та окремих учнів
Сприяння створенню навчального клімату	<ul style="list-style-type: none"> • Поліпшувати навчання і досягнення всіх учнів. • Перерозподіляти персонал і час відповідно до потреб. • Здійснювати моніторинг доступу до ресурсів і позакласних заходів для всіх учнів

Яким чином учителі, учні, батьки та адміністратори можуть дізнатися, що навчання та викладання ефективні; що вони забезпечують досягнення цілей і виконання завдань школи? Чого навчаються учні? Як учні просуваються вперед у своєму навчанні та досягненнях? Наскільки часто повідомляється про результати оцінювання під час зборів, у бюлетенях або в інший спосіб? Моніторинг успіхів учнів передбачає регулярне і систематичне проведення оцінки того, чого вони навчилися, а також використання результатів для оцінювання користі, що приносить виконання цілей школи у досягненні місії. Результати також використовуються для внесення змін і покращення структури навчальної програми та ефективності викладання.

В інклюзивних школах директори приділяють увагу і моніторингу успіхів учнів з особливими потребами щодо їхньої відповідності цілям, які визначені в індивідуальних навчальних планах. Деякі освітяни потребують підвищення кваліфікації, аби дійти спільного розуміння, як моніторинг успіхів груп учнів збігається або відрізняється від моніторингу, де робиться акцент на успіхах окремої особи.

У процесі переходу до оцінювання на основі досягнутих результатів існує багато можливостей для вивчення змін у практиці оцінювання всіх учнів. До цих змін може входити аналіз того, як оцінка інформації може надавати цінний зворотний зв'язок стосовно учнів з особливими потребами в інклюзивних класах. Директор може організовувати заходи в невеликих групах, де освітяни, знайомі з навчальною програмою школи, методами викладання і практикою оцінювання, обговорюють індивідуальний навчальний план якогось уявного учня та аналізують його з точки зору відповідності вимірам навчального лідерства, поданих у цій роботі.

Ефективні директори сприяють створенню атмосфери, де високо цінуються навчання та досягнення, і робиться все для їх покращення. Шкільний клімат створюється на основі спільної зацікавленості, турботи та підтримки всіх учнів, включаючи дітей з особливими потребами. Крім того, директори мають здійснювати моніторинг всіх школярів з особливими потребами для того, щоб гарантувати їхній доступ до ресурсів, наприклад, до комп'ютерів або участі в позакласних заходах, сприяючи таким чином розвитку та прийняттю всіх учнів (Маер, Міджлі та Урдан (Maehr, Midgley, and Urdan, 1991).

Місце для нотаток

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ТЕМА 1.2. Успішне лідерство. Вплив лідерства на навчання учнів

М е т а.

Формування професійних компетентностей керівника, необхідних для поліпшення навчання учнів.

ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ

ЛЕКЦІЯ-ПРЕЗЕНТАЦІЯ «ВПЛИВ ЛІДЕРСТВА НА НАВЧАННЯ УЧНІВ».

Метод навчання — лекція-презентація.

Матеріали для обов'язкового вивчення.

Теоретичний матеріал до теми 1.2.:

«Базові складові успішного лідерства»;

«Лідерство як чинник організаційного навчання та навчання учнів».

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ «ЗВ'ЯЗКИ МІЖ ЛІДЕРСТВОМ І НАВЧАННЯМ».

Метод навчання — індивідуальна робота, робота в малих групах.

Завдання для виконання.

Опис завдання.

1. Ознайомтеся зі схемою, яка відображає зв'язки між лідерством та навчанням.
2. Заповніть запропоновану таблицю, побудовану на основі схеми відповідно до вашої ситуації.
3. Проаналізуйте впливи лідерства на навчальну діяльність учнів вашої школи.
4. Заповніть відповідну форму звітності.
5. Обміняйтеся результатами роботи в малих групах

Форма звітності для завдання 1.

Державна освітня політика	

Місцева/регіональна освітня політика	
Учні, батьки (соціальні умови)	
Керівник школи	
Інші особи	
Умови в школі	
Вчителі	
Умови на уроці	
Навчання керівника	
Навчальна діяльність учнів	

Форма звітності для завдання 1.

Запитання	Відповідь
Як лідерство впливає на навчальну діяльність у Вашій школі?	

Теоретичний матеріал до теми 1.2. Успішне лідерство. Вплив лідерства на навчання учнів

Навчання — найважливіша мета шкіл і шкільної освіти. Навчання та пов'язані з ним різноманітні питання також окреслюють проблеми та запитання до шкільних лідерів: Хто може навчатися? Чого вони можуть навчитися? Як створювати можливості для навчання? На кого такі можливості необхідно спрямовувати? Відповіді на ці запитання є основними для вирішення проблеми інклюзії в школах.

Ефективне освітнє лідерство безперечно сприяє поліпшенню навчання та залежить від компетентності й мотивації керівників.

Дослідження засвідчують (Кеннет Лейтвуд, Карен Сішо Луїс, Стівен Андерсон та Кайла Уолштрот (Kenneth Leithwood, Karen Seashore Louis, Stephen Anderson and Kyla Wahlstrom), що:

1. З-поміж усіх чинників, які сприяють навчальному процесові у школі, лідерство поступається лише роботі вчителя на уроці.

Сукупний (прямий та опосередкований) вплив лідерства на навчання становить чверть загальношкільного впливу. Голлінгер і Хек, (Hallinger & Heck, 1996); Лейтвуд, Янтзи (Leithwood, Jantzi, 2000)

2. Лідерство має найбільший вплив там і тоді, де він найпотрібніший.

Явний ефект успішного лідерства значно суттєвіший у школах, які функціонують у більш складних умовах. Зміни на краще відбуваються завдяки дії багатьох інших чинників, однак лідерство відіграє роль каталізатора.

Базові складові успішного лідерства.

Наукові свідчення переконливо доводять існування «ядра» лідерства, або спільних базових практик, які за потреби використовує кожен успішний лідер. Ці практики становлять, так би мовити, фундамент успішного лідерства. Для лідерів, які прагнуть суттєво поліпшити навчання у своїх школах, вони рідко коли є достатніми. Втім без них досягти можна небагато. Для успішного лідерства базові три набори практик:

визначення напрямів,
розвиток кадрів та
організаційні зміни.

Голлінгер і Хек (Hallinger & Heck, 1999) умовно називають ці три категорії лідерських практик «цілі» («purposes»), «люди» («people») та «структури і соціальні системи» («structures and social systems»). Конджер і Канунго (Conger and Kanungo, 1998) дають їм таку загальну характеристику: «стратегії формування бачення» («visioning strategies»), «стратегії розвитку ефективності» («efficacy-building strategies») і «стратегії зміни контексту» («context changing strategies»). Лейтвуд (Leithwood, 1996) позначає ці категорії такими поняттями: «визначення напрямів» («setting directions»), «розвиток кадрів» («developing people») та «організаційні зміни» («redesigning the organisation»). Кожна з цих подібних категорій складається з численних конкретніших компетентностей, установок і міркувань. У ці категорії вписується більша частина з 21 лідерського «обов'язку», які Уотерс, Марзано і МакНалті (Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B, 2003) у своїх працях пов'язують з навчанням учнів.

1. Визначення напрямів.

Окреслення напрямів роботи, тобто визначення чіткого, всім зрозумілого курсу, встановлення високих очікувань і використання фактичної інформації для моніторингу реалізації проміжних цілей і досягнення результатів

Досвід підтверджує, що лідерські практики, об'єднані під загальною назвою «визначення напрямів», є найбільшою часткою впливу лідера. Вони покликані допомогти колегам сформуванню спільні уявлення про організацію, її роботу та цілі, на основі яких складається відчуття мети або бачення.

Серед лідерських практик, які застосовуються для розв'язання загального завдання щодо визначення напрямів, часто наводяться такі:

- визначення і чітке формулювання бачення;
- сприяння прийняттю працівниками колективних цілей;
- встановлення високих очікувань щодо результатів діяльності;
- моніторинг роботи організації та забезпечення в ній ефективної комунікації.

Одне з основних завдань лідера — допомагати групі формувати спільні уявлення про організацію, її діяльність та цілі, які можуть лягти в основу бачення або розуміння мети, підвищувати мотивацію (Голлінгер і Хек (Hallinger & Heck, 2002)). Мотивацію працівників пробуджують складні, проте досяжні цілі, які захоплюють їх особисто. Наявність таких цілей допомагає людям відчувати сенс своєї роботи, дає змогу відчувати себе фахівцями і віднайти своє місце у власному робочому контексті.

2. Розвиток кадрів.

Сприяння розвиткові персоналу, тобто забезпечення можливостей для навчання і надання необхідної підтримки вчителям та іншим працівникам системи, щоб вони мали змогу успішно працювати

Цей набір практик у діяльності лідера також важливий для забезпечення його впливу. Чіткі та захопливі орієнтири для руху організації вперед суттєво підвищують мотивацію працівників до роботи, однак вони ніяк не позначаються на вміннях і навичках, необхідних працівникам для продуктивного руху в заданих напрямках. Ці вміння, навички і мотивації безпосередньо залежать від характеру взаємодії представників організації з її лідерами (Лорд і Маєр (Lord and Maher, 1993), а також від організаційного контексту, в якому люди працюють (Роуан (Rowan, 1996)).

Здатність лідера застосовувати практики, що сприяють розвитку працівників, частково залежить від того, наскільки добре він знайомий із так званими *технічними аспектами* шкільної справи (тобто, що необхідно для поліпшення якості навчання і викладання), які часто асоціюються з терміном «освітнє лідерство». Але ця здатність є складовою «емоційного інтелекту лідера», який виявляється в особистій уважності лідера до працівника та у створенні можливостей для застосування його вмінь і навичок, сприяє посиленню ентузіазму та оптимізму працівника, пом'якшує відчуття фрустрації, допомагає відчути покликання та опосередковано підвищує ефективність роботи (МакКолл-Кеннеді і Ендерсон (McColl-Kennedy and Anderson, 2002)).

До конкретніших лідерських практик, які мають велике позитивне значення для розвитку кадрів, належать:

- забезпечення стимулів для творчої інтелектуальної діяльності;
- індивідуалізована підтримка;
- надання потрібних зразків передового досвіду;
- надання особистого прикладу дотримання принципів, що вважаються засадничими для організації.

3. Організаційні зміни.

Забезпечення дієздатної організації, коли весь комплекс умов і стимулів (на рівні організації) спрямований винятково на підтримку навчання і викладання, а не зниження їх ефективності

Очевидно, що роль школи у забезпеченні успішного навчання учнів залежить від мотивації та вмінь учителів і керівників, як кожного окремо, так і всіх загалом. Проте, іноді добрі наміри освітян охолоджуються або зводяться нанівець існуючими організаційними умовами, що, власне, не дають змоги застосовувати ефективні методи. Наприклад, у деяких ситуаціях використання тестів призводить до поширення методик викладання, що ґрунтуються на механічному заучуванні і багаторазовому опрацюванні матеріалу; вчителі вдаються до них, хоча цілком спроможні допомогати учням глибоко зрозуміти тему. За деяких умов зовнішні фінансові стимули, що орієнтують навчальний заклад на досягнення наперед визначених високих показників діяльності, ведуть до зменшення внутрішнього бажання вчителя сприяти благополуччю своїх учнів.

Успішні освітні лідери розвивають свої школи, перетворюючи їх на ефективні заклади з оптимальними умовами для забезпечення і підтримування результативної діяльності адміністраторів, учителів та учнів. Ця категорія лідерських практик сформувалася на основі новітніх свідчень про природу організацій і спільноти фахівців, які навчаються, та їхню роль у роботі персоналу й навчанні учнів. Вони передбачають, що метою змін культури і принципів функціонування організації є створення умов для плідної роботи членів організації та забезпечення гнучких структур, які можуть бути адаптовані до мінливого характеру завдань щодо удосконалення школи.

Третій базовий елемент охоплює такі конкретні практики:

- посилення культури школи;
- зміни організаційних структур;
- розвиток процесів співпраці.

Інші передумови успішного лідерства.

Кожна школа унікальна. Щоб досягти успіху, шкільні лідери мають не лише виконувати базові лідерські функції, а й враховувати цю унікальність — розуміти контекст (організаційний, політичний) — аби створити умови для забезпечення освіти різноманітним групам учнів (Ріл (Riehl)). У цьому сенсі успішне лідерство завжди «зумовлене» своїми витоками. Як свідчать численні факти, лідери, зазвичай, обирають доволі різні (і продуктивні) моделі поведінки залежно від обставин та людей, з якими працюють.

Для підвищення рівня досягнень кожного учня в неоднорідному учнівському контингенті лідери мають:

- допомагати своїм працівникам, створюючи відповідні умови на рівні школи й уроку;
- співпрацювати з іншими установами, які можуть надавати підтримку учням та їхнім родинам;

- приділяти увагу професійному навчанню вчителів та впливати на нього;
- сприяти виробленню високих навчальних очікувань;
- заохочувати колег до обміну ефективними методами навчання;
- запроваджувати складніший і цікавіший курикулум.

Рівень навчальної діяльності може змінюватися залежно від наповнюваності класів, методик об'єднання учнів у групи, підходів до викладання та характеру, ступеня моніторингу навчальних досягнень.

На основі огляду наявних даних можна зробити три висновки щодо впливу діяльності успішного лідера на рівень навчальних досягнень школярів.

1. У переважній більшості випадків лідери сприяють навчанню опосередковано, впливаючи на інших людей або на характеристики свого закладу.

2. Успішні лідери мають знати, які аспекти їхніх закладів потребують першочергової уваги, та усвідомлювати, яким має бути ідеальний стан кожного із зазначених аспектів, щоб він міг позитивно впливати на навчання учнів.

На рівні навчального закладу до низки потенційно сильних чинників, які визначають рівень ефективності навчання, належать:

- шкільна місія і цілі,
- культура,
- участь учителів у процесі вироблення і прийняття рішень,
- стосунки з батьками і широкими колами громади.

Ключовими особами для ефективної роботи є вчителі та їхні «знання методики і дидактики». Значну роль відіграє і професійна спільнота, яку утворюють вчителі та їхні колеги у своїй школі або поза нею.

3. Успішні лідери мають знати, що робити для подальшого розвитку пріоритетних аспектів свого закладу: як за допомогою спланованого втручання систематично вдосконалювати певний ретельно обраний аспект діяльності школи.

Лідери відіграють ключову роль у визначенні і підтримці навчальної діяльності, організації соціального середовища та донесенні зовнішніх вимог до шкільної громади.

На схемі 1 показано зв'язок між лідерством і навчанням. Він передбачає 10 взаємозалежних змінних величин, однак сповна не відображає всіх численних та комплексних залежностей, які між ними фактично існують. Позначені на схемі зв'язки винятково ілюстративні.

Отже, зі схеми видно, що характеристики лідерства на рівні держави (змінна 1) та регіону (змінна 2), політика, практика та інші складові взаємодіють між собою і безпосередньо впливають на діяльність шкільних лідерів (змінна 4); вони також впливають на умови у школі (змінна 6), на уроці (змінна 8), на професійну спільноту вчителів (змінна 7). Практика шкільного лідерства формується під впливом інших категорій зацікавлених осіб (змінна 5), до яких належать ЗМІ, профспілки, професійні об'єднання, громадські та бізнесові групи. Крім того, вона зумовлена специфікою професійного навчання самих лідерів (змінна 9).

Актуальні для учнів і їхніх родин фонові чинники (соціальні умови) (змінна 3) теж залишають свій відбиток на більшості інших змінних величин та взаємозв'язків у схемі. Наприклад, вони іноді впливають на те, як шкільний лідер підходить до виконання своєї роботи; на навчання і викладання на уроці (опосередковано, через вплив на очікування вчителя); наявні в областях та школах фінансові ресурси і можливості їх отримання; а також на соціальний розвиток учнів.

Формальне та неформальне шкільне лідерство (змінна 4) допомагає формувати шкільні умови (змінна 6), тобто цілі, культуру, структуру, умови уроку (змінна 8), такі як: навчальний зміст, кількість учнів у класі, педагогічні форми і методи, які використовують учителі тощо. Широкий набір чинників на рівні школи і класу впливають на формування в учителів відчуття професійної спільноти (змінна 7). Чинники на рівні школи і уроку, особливості професійної спільноти та соціальні умови учнів/родин безпосередньо визначають характер навчальної діяльності учнів (змінна 10).

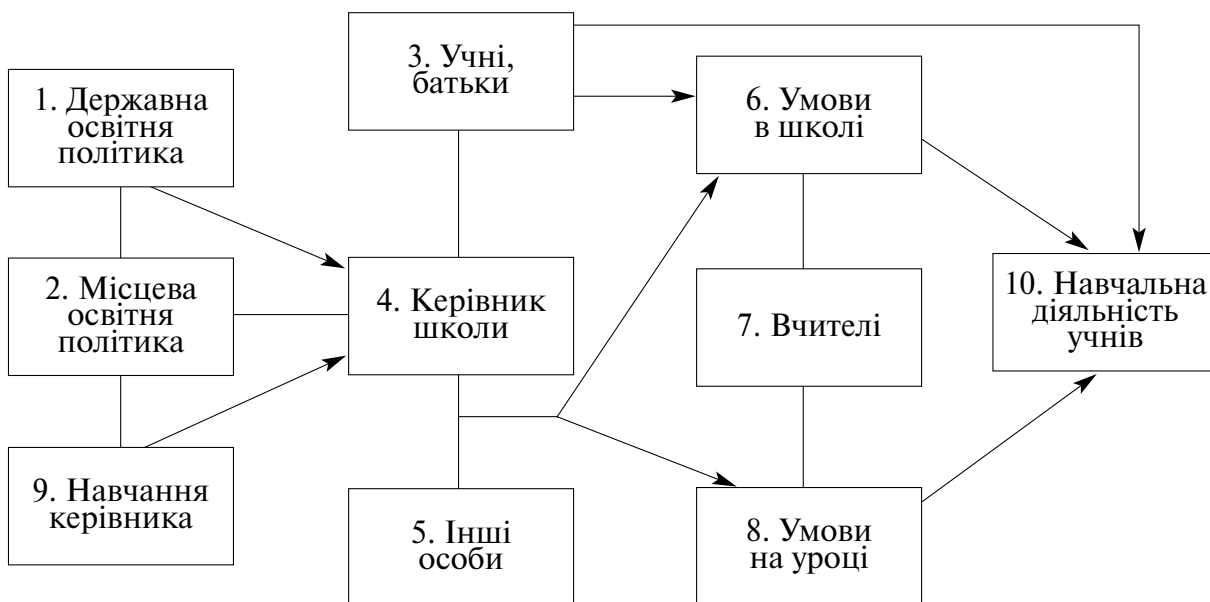


Схема 1. Зв'язки між лідерством і навчанням.

Лідерство як чинник організаційного навчання і навчання учнів.

Результати вивчення досвіду окремих директорів шкіл (Малфорд, доповідь для наукової конференції ACER (Mulford, B., 2007 р.) свідчать, що успішне керівництво школою — це інтерактивний (див. стрілки на рис. 2), процес, для якого характерні взаємність впливу та розвиток. Він охоплює велику кількість учасників. Цей процес зазнає **впливу контексту** в якому він здійснюється і, своєю чергою сам впливає на цей контекст (див. рис. 2). Результати досліджень також, свідчать, що в основі успішного керівництва навчальним закладом лежать **основні цінності та переконання директора**. Виходячи з них, він приймає рішення та планує свої дії для **надання індивідуальної підтримки** та розвитку спроможності (в тому числі розвитку спроможності самої школи), зокрема її культури та структури. Ключові цінності та переконання директора, а також **цінності і спроможність інших представників шкільного колективу** є тим фундаментом, на якому формується спільне бачення школи. Це бачення закладає основні принципи навчання і викладання, визначає вплив усієї шкільної освіти на **індивідуальний розвиток і успішність учнів** та на збагачення соціального капіталу. Завершальними процесами у запропонованій моделі є **моніторинг** на основі фактичної інформації та критична рефлексія, що веде до підтримування існуючої системи **життєдіяльності школи, її змін та/або трансформації**.

У запропонованій схемі на рис. 2 контекст і цінності формують причини або задають *стимули (ЧОМУ?)* для дії всієї моделі. Індивідуальна підтримка і розвиток індивідуальної спроможності, а також посилення організаційної спроможності школи, її бачення/місія належать до *методів (ЯК?)*. Під впливом перших двох складається практика навчання і викладання, їх дія виявляється у *результатах*, яких досягають учні та громада (*ЩО?*). Нижні стрілки символізують процеси моніторингу на основі фактичної інформації, а також критичну рефлексію щодо трьох елементів (причини, методи і результати) та зв'язки між ними. Завдяки цим процесам формується останній елемент моделі, який передбачає аналіз джерел (Звідки нам це відомо?) і вибір подальшого напряму діяльності (Чи потрібно нам змінюватися?)

Місце для нотаток

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

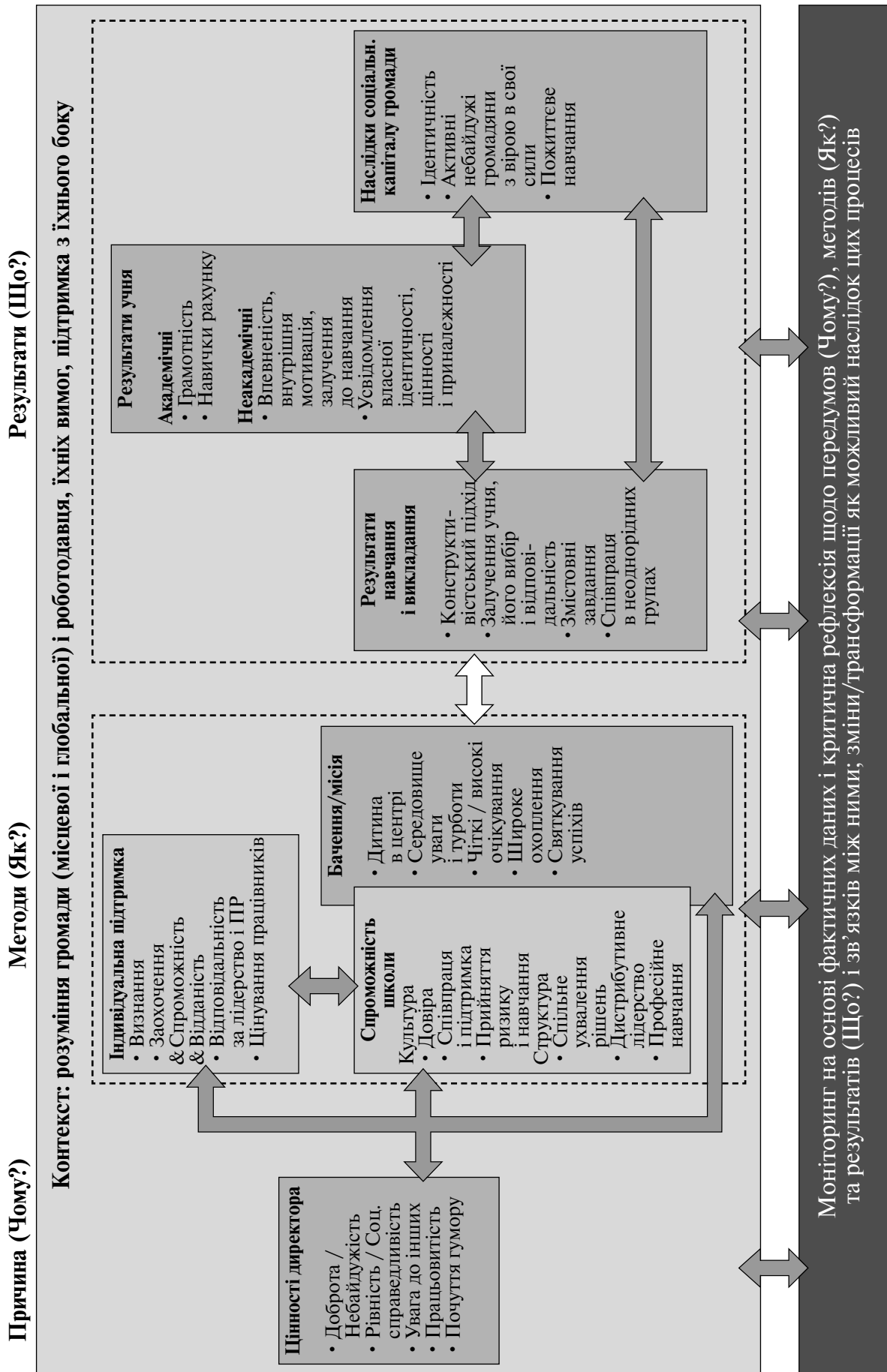


Рисунок 2. Модель успішного керівництва школою.

Роздатковий матеріал до теми 1.2.

Модель розвитку лідерських якостей.

У ХХІ столітті директорам доводиться керувати школами, які дуже відрізняються від тих, що існували в попередніх поколіннях. Школи стали складнішими, зміни відбуваються постійно і дедалі швидшими темпами, звітність перед громадськістю відкритіша, більші вимоги до випускників. Функції директора передбачають виконання та задоволення дуже різноманітних обов'язків та очікувань. Тому професійний розвиток директорів і вчителів-лідерів, або «розвиток лідерських якостей», є дуже важливим для забезпечення ефективного управління та лідерства (Баллек та ін. (Ballek et al., 2005).

Концептуальні рамки.

Модель розвитку лідерських якостей, запропонована Шеллеянн Скотт і Чарльзом Ф. Вебером, ґрунтується на низці припущень і переконань стосовно освітнього лідерства.

По-перше, якостей ефективного лідерства можна навчити, їх можна й виховати.

По-друге, першочергова мета лідера полягає у сприянні високоякісному викладанню та навчанню, тобто наданні ефективного навчального лідерства всім зацікавленим особам, включаючи учнів, учителів, допоміжний персонал, батьків, і, певною мірою, членів громади.

По-третє, з наукової літератури відомо, що побудувати успішну школу неможливо без ефективного лідерства і дотримання сталості (Шванн та Спейді (Schwann and Spady, 1998). Тому лідери повинні мати чітко сформульоване, цілеспрямоване бачення майбутнього освіти.

По-четверте, потреби директорів у розвитку лідерських якостей змінюються упродовж їхньої кар'єри. Директори мають різні рівні знань та експертного досвіду, які можна і потрібно розвивати упродовж усієї кар'єри.

По-п'яте, лідери можуть вчитися на основі досвіду, що існує в кожному освітньому закладі (Баллек та ін. (Ballek et al., 2005). Робертсон та Веббер (Robertson and Webber, 2002) звертали увагу на користь накопичених знань, які існують в шкільній спільноті, включаючи знання освітян, батьків та учнів. Це не означає, що бути лідером здатний кожен, беручи до уваги застережливе запитання Лейтвуда (Leithwood, 2007): «... якщо кожен буде лідером, то хто ж будуть виконавцями?»

По-шосте, розвиток лідерських якостей має ґрунтуватися на принципах теорії навчання дорослих людей, що визначає перевагу, яку дорослі віддають активним і рефлексивним навчальним середовищам з використанням підходів, що дають змогу вирішувати проблеми. Навчальні потреби лідера мають відповідати кар'єрним прагненням.

По-сьоме, освітнє лідерство у наш час повинно мати вимір підприємництва (Веббер та Скотт (Webber and Scott)). Освітні лідери мають бути ознайомлені з важливими результатами роботи тих, хто розпізнає відмінності між владними стосунками і соціальною несправедливістю (Болл, Козол, Сміт, (Ball, 2008; Kozol, 1991; Smyth, 2001)). Ефективне вирішення поточних політичних і соціальних проблем потребує нетрадиційних, підприємницьких практичних підходів. Термін «підприємницький» використовується у ширшому сенсі, маючи на увазі інноваційні, нетрадиційні та морально здорові професійні практичні підходи. Лідерство має бути вдумливим та спонукати до дій, які позитивно впливають на людей, котрі навчаються, і на суспільство. Підприємницьке лідерство характеризується діями та критичним мисленням.

По-восьме, успішне освітнє лідерство потребує гнучкості. Тобто, освітні лідери мають демонструвати високі рівні соціальної та політичної кмітливості (МакГінн (McGinn, 2004)), намагаючись задовольнити складні потреби та очікування різних зацікавлених осіб у галузі освіти. Крім того, освітні лідери мають працювати разом із колегами та зовнішніми зацікавленими особами, які ніколи не були в ролі лідерів, і недостатньо обізнані в питаннях лідерства в освіті. Особисту гнучкість лідерів, їхніх колег та учнів можна підтримувати завдяки наданню особливої уваги кар'єрному росту, професійному розвитку та створенню мереж індивідуальної підтримки.

Концепція розвитку лідерських якостей.

Концепція лідера, який навчається упродовж усього життя, має на меті задовольнити цілий спектр складних вимог, які суспільство висуває до освітніх лідерів. Вона визнає потребу у навчанні протягом усієї професійної кар'єри як механізм досягнення успіху в періоди швидких особистих, соціальних і технологічних змін. Її можна розглядати як інструмент просування професійними та особистісними сходинками упродовж тривалого часу.

Під час розробки плану розвитку лідерських якостей слід брати до уваги наступні вісім вимірів: етап кар'єри, кар'єрні прагнення, здатність до передбачення, підприємницькі ідеї, що долають кордони, професійні навички, обізнаність у питаннях планування навчально-виховною роботою та оцінювання, уміння керувати в кризових ситуаціях, а також підходи до розвитку лідерських якостей.

Багатомірна модель складається з трьох частин. У таблиці 1 подано кілька вимірів розвитку лідерських якостей, короткий виклад ключових компонентів кожного виміру та фокуси уваги, які охоплює кожний вимір.

Таблиця 1.

Модель розвитку лідерських якостей

Виміри	Ключові компоненти виміру	Фокуси розвитку лідерських якостей
Етап кар'єри	Від новачка — до досвідченого	Пріоритети Мотивація Очікування, що змінюються Переходи
Кар'єрні прагнення	Траєкторія Залежно від місця Орієнтована на підвищення Вплив Спадок	Самоаналіз Визначення цілей Планування кар'єри Прийняття ризиків Сприйняття когнітивного дисонансу
Здатність до передбачення	Філософське підґрунтя Індивідуальне /особисте Клас Школа Система	Самоаналіз і визначення фундаментальних переконань Концептуальне осмислення рамок Планування здійснення Оцінка
Підприємство, що долає кордони	Політичне Крос-культурне Технічне Теоретичне/на власному досвіді Глобальне Часове Просторове	Створення можливостей Піддавання сумніву усталених моделей Зіставлення знайомого та незнайомого Переосмислення простору, часу, практики
Професійні навички	Етика турботи Спілкування Критичне та творче мислення	Інновації Сприйняття невизначеності Побудова довіри Вирішення конфліктів Взаємостосунки Співробітництво Визнання альтернативних точок зору
Обізнаність у питаннях планування навчальної роботи та оцінювання	Принципи навчальних програм, досвіду навчання та оцінювання Аналіз інформації Обізнаність у питаннях статистики та інтерпретації	Евристика вирішення проблем Здатність до прийняття рішень Філософії навчання та оцінювання Планування навчальної роботи Стратегії викладання та оцінювання Спілкування із зацікавленими особами Процеси Юридичні аспекти Вимоги системи
Керування в кризових ситуаціях	Внутрішнє Учень Учитель Хтось із батьків Зовнішнє Система Спільнота	Захист вразливих Доступ до допоміжних послуг Особиста гнучкість Аналіз після події Формальне дослідження Властиві ролі Науково обґрунтований зміст

Підходи до розвитку лідерських якостей	Структура Відповідність Час	Наставництво Дослідження дією Співробітництво Поєднання з повсякденними обов'язками Професійні мережі Інтернатури
--	-----------------------------------	--

Етап кар'єри.

Ця модель визнає відмінності у потребах людей, які навчаються, у процесі їх переходу в континуумі від честолюбного лідера до шанованого працівника своєї галузі. Модель містить наставництво, завдяки якому лідери на всіх етапах кар'єри допомагають один одному опановувати знання та навички.

Аспектами виміру етапів кар'єри, які можна ввести у систему формального і неформального навчання, є визначення пріоритетів особам та організаціям. Тобто, приділення уваги якомусь з етапів кар'єри в межах моделі дає змогу керівникам по-новому сформулювати особистий вибір, який уже зроблено, або, в якості альтернативи, визначити варіанти, які, можливо, раніше не розглядалися.

Кар'єрні прагнення.

Доречність навчання визначається чіткими кар'єрними прагненнями особи. Тому під час розвитку лідерських якостей має братися до уваги цей вимір і надаватися можливість для вивчення варіантів кар'єрного росту, планування такого впливу, який вважається оптимальним, а також для визначення тієї спадщини, яку люди прагнуть залишити по собі на важливих перехрестях своєї кар'єри.

Крім того, вміння передбачати та опановувати навички, потрібні для досягнення кар'єрних та життєвих цілей, сприяють розвиткові гнучкості осіб та їхніх організацій. Дійсно, оволодіння цими навичками дає змогу лідерам сприймати когнітивний дисонанс як можливість наблизитися до здійснення своїх цілей, і, що не менш важливо, усвідомити точки зору лідерів різних рівнів свого закладу, а також обмеження, з якими вони стикаються. Розуміння, отримане завдяки продуктивному когнітивному дисонансу, готує людей, які навчаються, до переходу на інші рівні відповідальності у своїх закладах, або до пошуків можливостей самореалізації в близьких професійних сферах.

Таким чином, навчання, яке можна проводити з чіткою метою — допомогти особі здійснити її кар'єрні прагнення, охоплює: розвиток навичок самоаналізу, визначення цілей і планування кар'єри.

Здатність до передбачення.

Здатність лідерів до передбачення — найважливіша передумова їхнього професійного та особистого успіху. Цей вимір, насамперед, характеризується

увагою до філософської основи практичної професійної діяльності лідерів. Тобто, особи, які працюють за цією концепцією, фокусують увагу на самоаналізі та чіткому формулюванні своїх переконань стосовно навчання та лідерства. Однак, не достатньо лише описати якусь філософську позицію. Необхідно, аби лідери перевели свої переконання в концептуальні рамки, що надихають, та відповідають потребам членів спільноти, яка навчається, і спонукають до дій.

Підприємництво.

Сучасні лідери працюють у контекстах, що значно відрізняються від тих, у яких діяли їхні попередники. Тобто лідери ХХІ століття повинні мати різноманітні форми обізнаності, які дають їм змогу успішно працювати в широкому спектрі політичних і культурних контекстів. Ці контексти постійно змінюються, оскільки технологічні засоби та міграція людей потребують радикальних змін щодо розуміння часу, простору і способів праці. Оскільки контексти швидко розвиваються, змінюються, то керівник має піддавати сумніву знання, набуті ним раніше. Дуже важливим елементом підприємництва, що долає кордони, є здатність до «створення можливостей» (Веббер та Робертсон (Webber and Robertson, 1998) — концептуального осмислення та втілення в життя високоінноваційних рішень щодо сучасних викликів. Зрештою, сприйняття невизначеності може стати першим кроком до підприємницьких моделей поведінки, оскільки воно вивільняє людину від необхідності працювати, виходячи з конкретного, і дає змогу комфортно почуватися з абстрактним.

Професійні навички.

Успішне лідерство потребує низки професійних навичок, що полегшують позитивну й конструктивну взаємодію та сприяє створенню продуктивних організаційних культур.

Основним компонентом цього виміру концепції є всеохоплююча етика турботи, що сприяє здоровим стосункам і надає впевненість у критичному і творчому мисленні. Важливою професійною навичкою, якою можна оволодіти, є повага до альтернативних точок зору. Це особливо важливо в міжкультурних контекстах, коли спілкування залежить від готовності розглянути та задовольнити точки зору, що будуються на цінностях, які можуть бути відмінними, або навіть конкуруючими.

Обізнаність у питаннях планування та оцінювання.

Спільноти людей, які навчаються, потребують висококомпетентних лідерів у сфері планування виховної роботи і добре обізнаних з оцінюванням та оцінками. Це вимагає глибокого розуміння філософії оцінювання та оцінки, а також визнання важливості створення гармонійного зв'язку між навчальною програмою, досвідом навчання і практикою оцінювання. Цей вимір

вміщує обізнаність у проблемах статистичного обліку та інтерпретації даних, за допомогою якої лідер може аналізувати та інтерпретувати дані в інтересах здійснення постійної оцінки програм. Обізнаність у питаннях оцінювання та оцінки сприяє впевненій комунікації із зацікавленими особами.

Управління в кризових ситуаціях.

Всі організації постійно стикаються з викликами, що постають як зсередини, так і ззовні. Ефективними можуть вважатися лідери, котрі здатні вести управління в кризових ситуаціях і, фактично, використовують їх для того, щоб наблизитися до досягнення особистих цілей та цілей організації. Захист вразливих у кризових ситуаціях має стати пріоритетом, і цього можна досягти шляхом надання відповідних допоміжних послуг. Для ефективного керування у кризовій ситуації, лідери мають знати, як зберігати особисту гнучкість, піклуючись про добробут своїх колег. Крім того, лідери повинні вміти робити аналіз після подій, аби зменшити вірогідність повторення кризової ситуації.

Багатовимірні підходи до розвитку лідерських якостей.

Для підтримки розвитку лідерських якостей упродовж усього життя найсприятливішим є різноманітний або багатовимірний підхід. Він залежить від створення формальних і неформальних структур, які відповідають особистим і кар'єрним прагненням людей. Організації та окремі особи мають надавати учасникам достатньо часу для використання важливих можливостей для навчання. Формальне навчання може бути пов'язане зі здобуттям формальної кваліфікації, наприклад, свідоцтв або ступенів. Воно також може відбуватися без відриву від основної роботи у формі сертифікованих модульних навчальних курсів, які визнаються у професійних колах. Інші можливості формального навчання існують у контексті організованих систем наставництва, досліджень шляхом дій, а також стажування.

Неформальне навчання може відбуватися в межах вільно побудованих професійних мереж і в контексті виконання повсякденних професійних обов'язків. В ідеалі — неформальне навчання охоплює елементи співробітництва і сприяє розвитку критичного і творчого мислення, а також підприємницької поведінки. Інформаційно-комунікаційні технології можуть сприяти розвитку як формального, так і неформального лідерства, за рахунок надання засобу для навчання в режимі «он лайн», взаємодії шляхом співробітництва, створення та обміну ресурсами й матеріалами, досліджень, рефлексії і створення соціальних мереж.

Отже, ця комплексна концепція пропонує конкретний зміст навчання у рамках ініціатив розвитку лідерських якостей, і торкається процесів ефективного професійного розвитку дорослих, які навчаються.

Модуль II. Розвиток інклюзії в навчальному закладі

ТЕМА 2.1. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА ЇЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

М е т а.

Формування професійних компетентностей керівника щодо створення та підтримки навчальних закладів, які працюють за інклюзивною формою навчання (застосовують інклюзивний підхід до організації навчально-виховного процесу).

ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ

Види навчальної діяльності до теми 2.1.

ЛЕКЦІЯ-ПРЕЗЕНТАЦІЯ «ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА ЇЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ».

Метод навчання. Лекція-презентація.

Матеріали для обов'язкового вивчення.

Теоретичний матеріал до теми 2.1.:

«Інклюзія. Інклюзивна освіта. Інклюзивна школа»;

«Лідерство в інклюзивній школі».

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ «ПЕРЕВАГИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ».

Метод навчання — дискусія.

Питання для обговорення.

1. У чому сутність інклюзивного навчання?
2. У чому полягають переваги інклюзивних програм для всіх учасників навчально-виховного процесу, навчального закладу, громади?
3. Які умови забезпечують успішне впровадження інклюзивних програм?
4. Які стратегії має застосовувати керівник ЗНЗ для організації інклюзивних класів?

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ: «ШЛЯХИ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ, ЩО ПРАКТИКУЄ ІНКЛЮЗИВНІ ПІДХОДИ ЗА МЕТА-ПЛАНОМ».

Метод навчання — робота в малих групах.

Завдання для виконання.

Опис завдання.

1. Об'єднатися у 4 групи.
2. Кожній групі визначити одну проблему, що може виникнути у процесі впровадження інклюзивних програм у ЗНЗ.
3. Розглянути цю проблему стосовно пунктів, вказаних на аркуші мета-плану.
4. Презентація результатів роботи кожної групи.

Форма звітності:

Питання для обговорення	Результати обговорення
Суть проблеми.	
Як є в дійсності?	
Як має бути?	

Чому в дійсності не так, як має бути?	
Ваші пропозиції щодо вирішення проблеми.	
Які ресурси доцільно задіяти?	
Що залежить від нас?	

Мета-план.

Тема

Як є.



Як має бути.

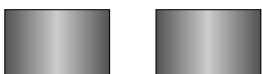


Чому не так, як має бути.



Які ресурси доцільно задіяти/висновки.

Залежні від нас.



Незалежні від нас.



Теоретичний матеріал до теми 2.1. «Інклюзивна освіта та лідерство».

«Навчаючись разом, діти вчаться жити разом».

Невідомий автор.

Визначення інклюзії.

Інклюзія — це дуже широка концепція і передбачає повноцінне входження дитини в учнівський колектив, залучення до навчального процесу, добре ставлення до неї та прийняття. Впровадження такого підходу до освіти потребує планування, підготовки та надання різноманітної підтримки.

Мета інклюзії полягає в тому, щоб надати всім учням рівний і справедливий доступ до успішного навчання та сприяти розвитку соціальних, академічних і неакадемічних умінь у навчальному процесі (Даунінг і Айхінгер (Downing & Eichinger, 2003).

Інклюзія — це:

- філософія, ставлення і практика, підкріплені політикою;
- інтеграція дітей з різним рівнем здібностей в усі сфери шкільного життя;
- прийняття всіх учнів місцевою школою;
- надання підтримки учням з тим, щоб вони могли навчатися якомога успішніше, долучатися до всіх сфер шкільного життя та робити свій внесок у нього;
- надання необхідної допомоги всім учням з особливими освітніми потребами, їхнім одноліткам та вчителям для досягнення успіху;
- доступні класи й школи;
- створення та реалізація програм навчання на основі науково-обґрунтованих методів для задоволення різноманітних навчальних потреб учнів;
- вагома участь дитини в різних видах навчальної діяльності на уроці, до яких вона долучається разом з однолітками на своєму індивідуальному рівні;
- формування вмінь і навичок для позитивного навчання (планування освіти впродовж усього життя);
- застосування різних методів і підходів для забезпечення навчальних потреб дітей;
- координація послуг і співпраця фахівців.

Інклюзивна освіта — це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *«Інклюзивна освіта спонукає школу забезпечувати всі необхідні умови для того, щоб кожна дитина мала змогу отримувати корисні й вагомні знання»* Мері Фолвей і Крістін Дживнер (Mary A. Falvey and Christine C. Givner, 1995).

Інклюзивна школа ґрунтується на демократичних засадах, де цінують кожного учня, педагоги організують навчання шляхом диференціації викладання, а шкільна культура побудована на етиці піклування та єдності (Бальєрі і Кнопф (Baglieri & Knopf, 2004).

Інклюзивна школа — заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема:

- адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання;
- використовує існуючі в громаді ресурси;
- залучає батьків;
- співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей;
- створює позитивний клімат у шкільному середовищі.

Інклюзія дає змогу досягти найвищого рівня індивідуального розвитку і формувати відчуття громади. У багатьох відношеннях школа — це мініатюрне відображення суспільства, місце, де діти не лише опановують різні дисципліни, й а навчаються бути рівними, цінними й активними членами громади. Повне, насичене й змістовне життя із можливостями, стосунками та різноманітним досвідом — ось що пропонує інклюзія. Проте чіткого рецепту її впровадження не існує. Щоб учні з обмеженими можливостями могли отримати максимум користі в соціальному, академічному й фізичному плані, в першу чергу необхідно пам'ятати про унікальність кожної дитини. Інклюзія всіх дітей у систему масової освіти є важливим кроком на шляху до побудови суспільства, котре визнає та приймає людські відмінності (Томас і Локслі (Thomas & Loxley, 2001; Венг і Рейнольдс (Wang & Reynolds, 1996).

Інклюзивні школи.

Для розбудови інклюзивної школи із підтримуючим середовищем потрібно зробити її фізично доступною, надати можливості для оптимального навчання і набуття соціального досвіду. Необхідно також, створити клімат піклування й поваги, що сприятиме всебічному розвитку дітей. Без цього не може йтися про повноцінну участь і справедливі умови для навчання, на які

ці діти заслуговують нарівні з ровесниками. Слід зауважити, що окремо взята фізична інклюзія не здатна забезпечити досягнення цілей цього підходу. Адже справжня інклюзія — це ситуація, коли учні з обмеженими можливостями інтегровані у фізичному, академічному та соціальному планах до колективу однолітків із типовим розвитком у місцевій школі (Вольтц, Брейзіл і Форд (Voltz, Brazil & Ford, 2001).

Дослідники одностайні стосовно того, що самого зарахування таких учнів до інклюзивного класу недостатньо. Для успішної реалізації інклюзивної моделі вчителі мають планувати навчальний процес, модифікувати його зміст і методику навчання. Модифікація й адаптація навчального змісту і підходів до його подання є передумовою задоволення потреб розмаїтого учнівського колективу (Ейлієн і Коудер (Alien & Cowder, 2004); Фінд і Берсак (Fiend & Bursuck, 2002); Джангреко, Боєр і Едельман (Giangreco, Boer & Edelman, 2002); Претті-Фронтжак і Брікер (Pretti-Frontczak & Bricker, 2004).

Отже, важливими характеристиками інклюзивних шкіл є навчальна, соціальна та фізична інклюзія. Для успішного та значущого втілення цієї освітньої моделі всі три складові мають бути гармонізовані.



Навчальна інклюзія. Діти мають змогу опановувати нові знання, уміння і навички та у різний спосіб демонструвати досягнення встановлених освітніми стандартами вимог. Це означає, що навчальні плани складаються та реалізуються з урахуванням розмаїття дитячого контингенту. Використовуються методи диференціації навчального процесу, наприклад: різнорівневе (*диференційоване*) навчання, кооперативне навчання та ін. Такі педагогічні практики, орієнтовані на різноманітні навчальні потреби дітей, ефективні для всіх учнів. Для задоволення навчальних потреб усіх учнів у кожному навчальному закладі потрібно:

- диференціювати навчальні програми відповідно до індивідуальних потреб;
- надавати відповідну підтримку й ресурси для створення і реалізації оптимальної програми навчання.

Соціальна інклюзія. Школа радо вітає всіх дітей, і кожен відчуває себе частиною загального учнівського колективу. Учні приймають соціальні ролі, що дають їм змогу виявити свої кращі сторони й виробити лідерські риси та навички. У створенні сприятливого середовища для забезпечення соціальної інклюзії велике значення мають такі соціальні чинники, як прийняття розмаїття у межах школи, доброзичлива атмосфера та введення до учнівського колективу, принципи й практика, які заохочують до налагодження дружніх стосунків, піклування.

Фізична інклюзія. Шкільна освіта дітей розпочинається із зарахування до «звичайного» класу місцевої школи. В інклюзивному навчальному закладі має бути безбар'єрне середовище та здійснення адаптації з урахуванням навчальних потреб усіх дітей. Зокрема, безбар'єрна фізична інклюзія передбачає: легкий доступ до шкільної будівлі та вільне пересування нею, розташування меблів, у тому числі спеціально пристосованих, у навчальних кімнатах таким чином, щоб розмаїтий дитячий колектив зручно почувався на уроках і діти мали змогу долучатися до навчального процесу та нарівні зі своїми ровесниками брати участь у всіх видах діяльності.

Ключовим чинником створення успішної інклюзивної школи є **особистість директора**, який своїми діями й установками подає приклад інклюзивної культури та підтримує її. Однак, шкільним лідерам, які підтримують інклюзію, буде важко просувати інклюзивну освіту в середовищі, яке позбавлене політики та/або законодавства, що підтримують цю освіту.

Сьогодні існує низка міжнародних угод і декларацій, спрямованих на підтримку інклюзивної освіти. Найвагомішими з них — прийнятий в 1994 році ЮНЕСКО документ, відомий як Саламанкська Декларація. У цьому визнаному міжнародному документі однозначно висловлюється підтримка інклюзивної освіти. Стверджується, що міжнародні документи сприяли «... дуже помітним результатам на шляху до створення інклюзивних шкіл...» (Форлін (Forlin, 2006)). Національна політика і законодавство не повинні обмежувати доступ (що вони часто роблять), а мають бути сумісними з міжнародною політикою.

Щоб усі члени шкільної спільноти на рівні школи прийняли інклюзивний підхід, важливе значення має модель «розподіленого лідерства» (Бауер та Браун, (Bauer & Brown, 2001); Лорман та Демпелер (Loreman & Deppeler, 2002)). Згідно з цією моделлю шкільні керівники делегують «пакети» відповідальності за керівництво школою. Створення «команди лідерів» для керування і підтримки інклюзії у школі корисне з точки зору зменшення навантаження на керівника.

Важливо сприяти поширенню переконання, що інклюзія — це справа, за яку вся школа несе спільну відповідальність. Існує також низка кроків, які шкільний керівник може зробити для покращення підтримки інклюзивної освіти:

- сприяти об'єднанню «спеціальної» та «звичайної» освіти, шляхом надання всьому колективу допомоги в опануванні до нових ролей та обміну досвідом;

- створювати мережі громадської підтримки в шкільній спільноті, разом з іншими структурами (організаціями із захисту прав та інтересів, іншими недержавними організаціями);
- виховувати почуття поваги до індивідуальних відмінностей;
- сприяти впровадженню практичної освітньої роботи через проведення консультацій, співпрацю й адаптацію;
- сприяти досягненню цілей інклюзивної освіти,
- розширювати повноваження вчителів за рахунок надання їм певного рівня автономії та визнання їхніх досягнень.

Одним із чинників, що сприяють створенню у школі культури піклування, доброти, взаємоповаги та підтримки, особлива увага надається командній роботі.

«У роботі потрібно використовувати підходи, що ґрунтуються на колективних зусиллях. Необхідно використовувати ... можливості навчання у групах, які беруть до уваги існування різноманітних здібностей у будь-якому навчальному середовищі. Необхідно визнати, що відмінності між людьми — це природна річ. Зрештою, деякі члени групи можуть робити ефективний внесок у щось, виступати лідерами і добре розуміти певні речі, тим часом як інші люди цього зробити не можуть. Змініть вправу або вид діяльності, зробіть ще щось — і результат може бути зовсім іншим». (Тім Лорман)

Враховуючи це, важливо, аби керівництво шкіл здійснювало кроки, спрямовані на позитивне ставлення вчителів до дітей з порушеннями і до інклюзивної освіти. Відомо, що від ставлення вчителів до учнів з обмеженими можливостями в інклюзивних класах безпосередньо залежить, чи будуть ці діти прийняті однокласниками, чи почуватимуться вони менш самотніми та чи зможуть зберегти свою самооцінку (Кемпбелл, Додсон і Бост (Campbell, Dodson, & Bost, 1985); Люфтіг (Luftig, 1985). Від ставлення залежить і повсякденна практика роботи вчителів навчальних закладів: якщо вчителі хочуть залучити до якоїсь діяльності всіх учнів, вони, зазвичай, придумують такі вправи, які сприяють досягненню цієї мети. А негативне ставлення до інклюзивної освіти виникає через низькі очікування щодо досягнень дітей з порушеннями в психофізичному розвитку, що, в свою чергу, негативно впливає на успішність учнів.

Для інклюзії корисні методи навчання, які орієнтовані більше на дитину, або навіть такі, що концентрують увагу на взаємостосунках і навчанні в невеликих групах. Це спонукає до реформування навчальної програми, яка була б достатньо широкою для того, аби задовольняти потреби учнів, котрі мають значний спектр порушень. Така точка зору привела до ідеї про «універсальну модель навчальної програми», яка, згідно з Бламїресом (Blamires, 1999), полягає у тому, щоб надавати численні варіанти подання змісту, здійснення контролю, залучення і мотивації

На разі вчителів заохочують формально (за допомогою індивідуального навчального плану) або неформально модифікувати навчальну програму.

Викладання має важливе значення для навчання в інклюзивному середовищі. Учителям потрібно прагматично обдумати, як розподілити учнів на групи, гнучко підходити до планування розкладу занять.

Результати проведеного Лорманом (Loreman, 2001) опитування свідчать, що більшість учителів середньої школи віддають значну перевагу стилю викладання, у якому переважає пояснення матеріалу. Такий підхід до навчання учнів з порушеннями вважається неефективним, особливо якщо він постійно використовується (Фолві, Гівнер та Кім (Falvey, Givner, & Kimm, 1996).

Справа інклюзії та загальна якість освіти покращаться, якщо вчителі переглянуть свої філософські погляди та адаптують методи викладання таким чином, аби вони відповідали найкращій практиці навчання.

Для ефективної роботи школи важливо, щоб вона змінювалася та адаптувалася задля задоволення різноманітних потреб усіх учнів. Школи мають частіше задумуватися: Навіщо вони існують? Кого обслуговують? Якщо школи дійсно переконані, що вони існують задля того, аби задовольняти освітні, емоційні, соціальні та інші потреби дітей, то зрозуміло, що їм потрібно бути готовими до змін та адаптації відповідно до потреб цих осіб, а не навпаки.

На рівні школи треба брати до уваги низку організаційних чинників.

Необхідно по-новому розподіляти навчальний час і навчальні приміщення (особливо тоді, коли починає діяти «кабінетна система»). Доречно у плані переосмислення розкладу занять, розглянути можливість виділення часу для спільної роботи педагогів щодо планування навчального процесу. Це може допомогти у створенні ефективнішого навчального досвіду, а також сприяти покращенню партнерських взаємостосунків між колегами.

З точки зору організаційних чинників, важливо об'єднувати дітей у різні групи, а деяким навчальним закладам можна навіть розглянути можливість створення груп у класах, до яких входили б діти різного віку і з різними здібностями (Елкінз (Elkins, 2005)). За деяких обставин потрібно звернути увагу на зміст навчання. Наприклад, зміст навчальної програми з математики для дитини з порушенням розумового розвитку потребуватиме творчого мислення педагога, розумної модифікації та адаптації.

До інших організаційних чинників належать — необхідність розподілу людських та інших ресурсів між класами, а також потреба у значущому професійному розвитку. Лорман, Демплер та Шарма (Loreman, Deppler and Sharma, 2005) вважають, що школи підтримують інклюзивну освіту через опосередковані моделі надання допомоги вчителям, а не учням. Згідно з цією моделлю, саме вчитель втілює у життя більшість практичних інклюзивних підходів, працюючи в тісному контакті з командою інших фахівців і консультантів, які зазвичай залишаються на другорядних ролях

у системі взаємостосунків, побудованих на наданні підтримки. Учителям потрібно працювати в диференційованих командах разом із асистентами вчителів та іншим допоміжним персоналом (Пікетт, Ваза та Стеклберг (Pickett, Vasa, & Steckelberg, 1993). Це означає, що вчителі та асистенти розглядають себе як людей, котрі виконують різні ролі задля досягнення спільної мети. Вчителі не повинні перекладати всю відповідальність за освіту дитини на асистента, а також не слід повністю брати на себе цю роль. Вони мають бути впевнені, що, за потреби, можуть покласти на допомогу асистентів. Це потребує довгих обговорень і перемовин між учителями й асистентами в той час, коли вони визначають свої ролі в контексті спільної роботи.

Що стосується приміщень, то найперше варто подбати про фізичну доступність та безпеку (Елкінз (Elkins, 2005). Нормальний доступ, освітлення і технічні засоби допомоги мають неабияке значення, а деякі люди вважають фізичне оточення настільки важливим, що називають його додатковим «учителем» (Ріналді (Rinaldi, 2006). А вже з оточенням пов'язаний навчальний клімат у класі.

Необхідно також налагодити систему протоколів і ведення записів для реєстрації часу прийняття ліків та інших подібних важливих дій. Учителі мають працювати з дітьми для того, аби сприяти встановленню поміж усіма учнями класу дружніх і позитивних стосунків. Ключовою вимогою є взаємна підтримка і повага між учнями.

Рефлексія має стати актуальною частиною методів постійного вдосконалення хорошого вчителя. Цінність рефлексії підвищується, якщо вона ґрунтується на даних, зібраних унаслідок систематичних спостережень. (Парсонз та Браун (Parsons & Brown, 2002). Було розроблено низку інструментів рефлексії вчителя, зокрема:

Щоденники та журнали. Опис дає учителям змогу глибше обдумувати поточну ситуацію, чого можуть бути позбавлені ті, хто не робить записів про свій досвід і думки. Цінність рефлексивних щоденників полягає й у тому, що в них фіксується процес навчання і розвитку.

Запропонувати комусь із колег розглянути плани, результати оцінювання, структуру класу, методи викладання тощо. Така стратегія може бути надзвичайно корисною, але вона передбачає високий рівень довіри до свого колеги. Якщо підійти до цього так, як це має бути між колегами — з намірами принести користь, а саме: критично проаналізувати практичну роботу, отримати від них якісь поради, то такі дії можуть виявитися корисними для всіх, хто бере у цьому участь. Однак, слід зауважити, що такий крок потребує мужності (Гвідічі, Ріналді та Кречевський (Giudici, Rinaldi & Krechevsky, 2001). Якщо окреслена перспектива занадто лякає, є інший підхід — записувати уроки на відео, а потім переглядати записи самостійно або разом із колегами.

Відвідування уроків інших учителів. Це дуже ефективний засіб отримання корисних ідей, порад і рекомендацій для втілення в іншому кон-

тексті, часто з використанням адаптації. Справді, відвідування уроків колег може стати найважливішим засобом професійного розвитку освітян. Спостереження за роботою колег, які працюють в іншому контексті, обговорення вчителями побаченого, може приносити взаємну користь, забезпечить умови для безперервного професійного обміну досвідом і розвитку.

Надзвичайно важливими у широкій шкільній спільноті є батьки. Можна стверджувати, що вони складають, так би мовити, серцевину шкільної спільноти — разом із освітянами та учнями. Без співпраці та допомоги батьків неможливо багато досягти, тому Тернбулл та Тернбулл (Turnbull & Turnbull, 1991), а потім Лорман та ін. (Loreman et al., 2005) представили роль батьків у трьох широких сферах:

1. Батьки як люди, котрі приймають рішення. Батьки краще за інших можуть ухвалювати рішення разом зі своїми дітьми та/або від їхнього імені. Вони також спроможні допомагати іншим у прийнятті рішень, надаючи цінну інформацію і своє бачення, що базується на досвіді перебування з дитиною упродовж багатьох років.
2. Батьки як учителі. Часто батьки — єдині вчителі своєї дитини у перші 4–5 років її життя, і вони добре розуміються на навчальних потребах і перевагах особистості. Батьки здатні допомагати в якості вчителів удома, в громаді, а також, як партнери в класі.
3. Батьки як захисники інтересів. Дуже рідко можна зустріти батьків, які б не бажали всього найкращого для своєї дитини. Тому батьки часто чудові захисники інтересів дітей. Освітяни, які це розуміють, знаходяться на правильному шляху до встановлення взаємин продуктивної співпраці з батьками.

Педагогам потрібно співпрацювати з організаціями, які захищають інтереси людей з порушеннями, оскільки вони відіграють украй важливу роль як групи з широкого лобіювання, а також надання підтримки окремим особам і родинам (Ервін та Судак (Erwin & Soodak, 1995); Судак (Soodak, 1998)). Вони часто створюють і надають цінні ресурси, а також готові консультувати і допомагати завжди, коли вони у змозі це зробити.

Корисним може бути встановлення партнерських стосунків з місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями, які надають допомогу, але не обов'язково відіграють адвокатську роль. Значну підтримку і ресурси для встановлення партнерських стосунків зі школами, а також краще втілення у життя практики інклюзії можна отримувати від різноманітних об'єднань, які займаються специфічними розладами (такими як аутизм або синдром Дауна). Школи, які розвивають стосунки з ними, створюють умови для розширення відповідальності за освіту із залученням громади до роботи в дусі позитивного співробітництва.

Необхідне навчання і ресурси.

Інклюзивна освіта потребує підтримки, і залучення додаткових ресурсів, якими можуть бути:

- партнерські стосунки з громадськими організаціями, які фокусують свою діяльність на сприянні інклюзії (як людські так і матеріальні);
- технічні засоби;
- вивільнений час для планування;
- залучення допоміжного персоналу, який виконує функції помічників (Лорман (Logeman, 2001).

Наявність достатніх ресурсів може суттєво впливати на навчання всіх учнів.

Стратегії просування інклюзивної практики.

Сьогоднішня зацікавленість інклюзивними підходами — це значний крок в освітянській практиці, адже вони передбачають трансформування загальноосвітніх шкіл таким чином, аби підвищити їхні можливості задовольняти потреби всіх учнів. Для просування інклюзивної практики Мел Ейнскоу (Ainscow, M) окреслив наступні стратегії:

Розпочинати з існуючих практик і знань.

Дані досліджень свідчать, що у багатьох школах знають більше, аніж використовують. Таким чином, основним напрямом розвитку має стати краще використання існуючої компетентності та творчості в будь-якому конкретному контексті. Слід частіше працювати поруч із учителями, які віднаходять шляхи, аби проаналізувати свою практичну роботу. При цьому особлива увага приділяється деталям втручань, які використовуються в класі, а також тому, як їх змінити щоб забезпечити ефективніший контакт між учителями й учнями.

Бачити у відмінностях можливості для навчання.

Зміна існуючого стану речей потребує певної імпровізації, коли вчителі реагують на різноманітні форми зворотного зв'язку від учнів класу. Для досвідченого вчителя це означає автоматичне використання знань, що були накопичені упродовж років навчання та під час практичної роботи. Учні ж, які не вписуються в існуючу організацію навчання, потребують дещо інших реагувань. Така ситуація потребує більш позитивного погляду на відмінності, що важко стимулювати в умовах, коли вчителі відчувають брак підтримки або певну загрозу.

Ретельно вивчати перешкоди на шляху до забезпечення участі.

Вивчаючи існуючі методи роботи, необхідно також аналізувати, чи не є деякі аспекти такої практики перешкодами на шляху до забезпечення участі всіх учнів. Знову ж таки, тут необхідно розглядати деталі взаємодії, що відбувається в класі. Результати досліджень свідчать, що деякі учні отримують від учителів ледь уловимі флюїди, які вказують на те, що їх не цінують як учнів. Це означає, що процеси розвитку мають включати способи визначення перешкод, з якими стикаються деякі учні та усувати їх за допомогою підтримки.

Використовувати існуючі ресурси для підтримки навчання.

У центрі описаних процесів є акцент на кращому використанні ресурсів, особливо людських, для створення в класі привітніших умов, спрямованих на надання допомоги. Дієвими будуть методи роботи, які ґрунтуються на активній співпраці між учителями, допоміжним персоналом, батьками і самими учнями.

Знайти спільну мову для опису практики.

Заохочувати вчителів до експериментування у створенні інклюзивної практики складно, якщо в навчальних закладах існує неякісна система взаємної підтримки. Особливою перешкодою тут є традиційна шкільна організація, в якій учителі рідко мають змогу спостерігати за практичною роботою один одного. Тому, слід створювати такі можливості для вчителів, які б давали їм змогу обмінюватися ідеями і розмірковувати над власними стилями роботи, наприклад, відвідувати уроки колег або обговорювати відеозаписи уроків.

Створювати умови, що заохочують до прийняття ризику.

Для вчителя, специфіка роботи якого визначається взаємодією з учнями, певними ризиками стануть експерименти в його практичній діяльності. Йому буде потрібна підтримка, щоб узяти на себе ці ризики. Саме тому управління змінами є важливим чинником у створенні умов, які можуть сприяти розвитку інклюзивної практики. У цьому відношенні необхідним компонентом видається покращення співпраці в шкільній спільноті.

З цих шести ідей логічно виникає робоче визначення, що ж таке інклюзивна практика.

Отже, інклюзивна практика — це створення такої культури школи, яка заохочує до небайдужого ставлення і розробки методів діяльності, які сприяють зменшенню перешкод на шляху до залучення учнів до повноцінного навчання.

У цьому сенсі її можна розглядати як суттєвий внесок до загального вдосконалення школи.

Лідерство в інклюзивних школах.

Школи, які успішно рухаються до інклюзивних методів роботи, свідчать про необхідність зміни мислення стосовно лідерства (Ейнскоу (Ainscow, 1999)). Така зміна потребує наголосу на тому, що називається трансформаційними підходами (див. тему 1.1), мета яких полягає в розподілі та наданні повноважень, на відміну від підходів, де зберігаються традиційні поняття ієрархії та контролю (наприклад, Серджовані (Sergiovanni, 1992)).

Тобто, лідерство розглядається не як зусилля однієї особи, а як спільні зусилля. Йдеться не про чітке розподілення певних зобов'язань між лідерами та тими, хто за ними слідує, а про колективні зацікавлені (політичні) дії. Суть такої форми лідерства, за словами Ламберта (Lambert, 1998), полягає «у спільному навчанні, у створенні цінностей і знань шляхом колективних і об'єднаних зусиль».

Це потребує від керівника навчального закладу дій щодо формування у зацікавлених осіб спільного бачення школи, в якій панує визнання того, що індивідуальність необхідно поважати. Таке бачення можна досягти через надання основної уваги груповим процесам, які, в свою чергу, використовуються для створення клімату, що дасть змогу вирішувати проблеми. Все це допомагає створити контекст, в якому лідерські функції можна розподілити між усіма працівниками. Тут лідерство стає пов'язаним із застосуванням підходів до роботи з колегами, котрі стимулюють навчання на основі використання існуючих в учителів знань, отриманих у процесі роботи з учнями.

Керівник навчального закладу визнає, що розвиток школи залежить від здатності колег до розвитку; розуміє, що підвищення кваліфікації означає як індивідуальну роботу, так і колегіальність; визнає необхідність підвищення кожним учителем своєї впевненості та компетентності, а також посилення здатності до спільної праці в складі команди. Як свідчить практика, освітнє лідерство є ключовим елементом у створенні шкільної культури, що ґрунтується на більш ефективній співпраці, тому що лідери відіграють важливу роль у закріпленні певних переконань, на яких будується така культура (Ніас та ін. (Nias et al, 1989)). Це означає, що необхідно цінувати окремих осіб, і, оскільки вони невід'ємна частина груп, до яких вони належать, цінувати потрібно і групи. Дієвим способом просування цих цінностей є діяльність, що стимулює відкритість і відчуття взаємної безпеки. Саме ці переконання відіграють центральну роль у створенні та забезпеченні існування шкіл, які намагаються стати більш інклюзивними.

Роздатковий матеріал до теми 2.1.

У чому полягають переваги інклюзії?

Інклюзія — це не лише можливість перебувати у певному навчальному закладі. Вона також передбачає спеціальну організацію навчального процесу й надання підтримки учням з особливими освітніми потребами в умовах звичайного класу місцевої школи. Таким чином, **основною передумовою досягнення успіху є не середовище саме по собі, а методика викладання.** На основі зібраної фактичної інформації можна з певністю стверджувати, що таким дітям корисно взаємодіяти з ровесниками в інклюзивній шкільній громаді. Як свідчать результати наукових досліджень, за умови відповідної підготовки й підтримки, від інклюзивного підходу до освіти виграють усі.

Учням з особливими освітніми потребами інклюзивна освіта:

- забезпечує рівний доступ до навчання;
- дає змогу покращувати навчальні результати;
- забезпечує опанування відповідними їхній віковій категорії рольовими моделями;
- створює можливості для навчання в реальному/природному середовищі;
- допомагає формувати комунікативні, соціальні й академічні навички;
- дає змогу підвищувати самооцінку і почуватися частиною цілого;
- розширює можливості для налагодження нових дружніх стосунків.

Учням з типовим розвитком:

- допомагає підвищувати чи підтримувати рівень успішності;
- створює відповідне середовище для виховання поваги до відмінностей і розмаїття;
- розширює можливості для налагодження нових дружніх стосунків;
- надає стимули до співпраці;
- допомагає розвинути в собі такі риси, як творчість і винахідливість;
- дає змогу набувати лідерських навичок;
- забезпечує можливість навчатися на основі ширшого набору форм і методів роботи.

Педагогічному персоналу інклюзивна освіта:

- сприяє налагодити співпрацю й застосовувати командний підхід до вирішення проблем і шляхи подолання труднощів;

- забезпечує можливості для професійного розвитку;
- допомагає усвідомити важливість розроблення програм навчання для дітей із різноманітними потребами;
- дає змогу збагатити власну палітру методів і прийомів викладання та навчальних стратегій.

Керівництву навчального закладу інклюзивна освіта:

- сприяє виробити спільні переконання й цінності стосовно інклюзії дітей з особливими освітніми потребами;
- забезпечує можливість користуватися широким набором ресурсів і видів підтримки та обирати їх оптимальні варіанти;
- допомагає сформувати позитивне ставлення до розмаїття, тобто усвідомити, що кожна особистість своїми унікальними рисами і здібностями сприяє збагаченню людської спільноти;
- надає стимули, що надихають до здійснення перетворень, та посилює здатність змінювати ситуацію на краще;
- допомагає посилити відчуття громади.

Батькам інклюзивна освіта:

- сприяє краще усвідомити розмаїття шкільної та загальної громади;
- забезпечує можливість вибору в їхньому прагненні забезпечити якісну освіту своїй дитині;
- надає можливості для співпраці й активнішого залучення до життя шкільної громади;
- надає стимули й заохочує до спілкування з іншими батьками для отримання підтримки й інформації;
- допомагає сформулювати чітку мету й створити реальне майбутнє для своєї дитини.

Для громади / суспільства інклюзивна освіта:

- демонструє соціальну цінність рівності;
- забезпечує відображення школою істинного розмаїття громади;
- дає змогу зрозуміти потреби й здібності всіх учнів;
- сприяє утвердженню громадянських прав усіх людей.

Роздатковий матеріал до теми 2.1.

Інклюзивні шкільні громади: чи досягли ми своєї мети?

Далі запропоновано методику опитування, що дає змогу відстежувати зміни, розвиток та визначати досягнутий прогрес за різними напрямками роботи зі створення інклюзивної шкільної громади. Її можна використовувати спільно з педагогами, батьками та учнями. Запросіть учасників висловити свою думку з приводу зазначених у таблиці питань та проілюструвати її на прикладах. Респонденти мають оцінити кожен напрям за певною шкалою, виходячи із запропонованої вище характеристики фізичної, соціальної та навчальної інклюзії. Високу оцінку певної складової необхідно обґрунтувати відповідними прикладами. Також, попросіть їх сформулювати мету стосовно іншого аспекту інклюзії, який, на їхній погляд, потребує вдосконалення.

На основі зібраних даних можна розпочати обговорення серед педагогічного персоналу, батьків та учнів. Ця інформація також слугуватиме індикатором для вимірювання та моніторингу подальших змін чи розвитку.

На якому етапі ми перебуваємо нині?

	Відбувається РІДКО	Трапляється ІНОДІ впродовж дня/тижня певного учня	Має місце приблизно У ПОЛОВИНІ ВИПАДКІВ упродовж дня/ тижня певного учня	Має місце У ПЕРЕВАЖНІЙ БІЛЬШОСТІ СИТУАЦІЙ упродовж дня/тижня певного учня
Навчальна інклюзія				
Соціальна інклюзія				
Фізична інклюзія				

Наступні кроки

	ФАКТИ Що ми робимо добре	МЕТА Що ми можемо зробити для покращення практики
Навчальна інклюзія		
Соціальна інклюзія		
Фізична інклюзія		

ТЕМА 2.2.

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ, ОРІЄНТОВАНОЇ НА ЗМІНИ

М е т а.

Формування професійних компетентностей керівника навчального закладу, необхідних для розвитку шкільної культури, орієнтованої на зміни.

ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ

ЛЕКЦІЯ-ПРЕЗЕНТАЦІЯ «РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ, ОРІЄНТОВАНОЇ НА ЗМІНИ».

Метод навчання — лекція-презентація.

Матеріали для обов'язкового вивчення.

Теоретичний матеріал до теми 2.2.: «Розвиток шкільної культури, орієнтованої на зміни»; «Шкільна культура та ситуативні умови проведення змін»; «Роль ефективних фасилітаторів змін».

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ «ЦИКЛИ ШКІЛЬНИХ ЗМІН».

Метод навчання — робота в малих групах.

Матеріали для обов'язкового вивчення: роздатковий матеріал «Етапи шкільних змін», «Перешкоди на шляху до змін».

Завдання для виконання.

Опис завдання.

1. Опишіть це завдання, коротко пояснивши важливість впровадження змін і розвитку шкільної культури.
2. Запропонуйте учасникам об'єднатися у трійки та обговорити наступні питання (форма звітності 1).
3. Видайте учасникам роздатковий матеріал «Етапи шкільних змін» і попросіть визначити роль та діяльність лідера у процесі запровадження шкільних змін на кожному з етапів (форма звітності 2).
4. Обговоріть у групах та визначте існуючі бар'єри та реалізацію відповідних змін у побудові інклюзивної школи (роздатковий матеріал «Перешкоди на шляху до змін») (форма звітності 3).

Форма звітності 1.

Запитання для обговорення	Результати обговорення
У чому полягають особливості шкільної культури?	
Чому потрібно розвивати шкільну культуру, орієнтовану на зміни?	
Яка у цьому процесі роль провідника змін?	

Форма звітності 2.

Етапи шкільних змін	Діяльність лідера

Форма звітності 3.

Існуючі бар'єри щодо впровадження змін	Шляхи їх подолання
1.	

Теоретичний матеріал до теми 2.2.

«Розвиток шкільної культури, орієнтованої на зміни».

У галузі освіти дітей з особливими потребами пріоритетного значення набуло створення **інклюзивного шкільного середовища**. У такому середовищі всі діти навчаються разом у системі загальної освіти за відповідними навчальними програмами, що пристосовані до їхніх здібностей і потреб. Перехід до інклюзії зумовлює необхідність змін в усіх сферах освітньої практики. Для людей, котрі залучені до змін, цей процес може виявитися складним, потребувати багато часу для дослідження, навчання і практичного впровадження, іншими словами, він ставитиме перед ними нелегкі завдання, як особистого, так і професійного характеру. Але, водночас, він відкриває перед учителями і школами нові можливості для формування навчального середовища, де вітається розмаїтість, і дає змогу педагогам відчути, що вони здатні зробити суттєвий внесок у життя школи і громади.

Важливо розглядати зміни не як одноразову подію, а як безперервний процес. Зміни потребують часу та відданості. Очевидно, що для залучення учнів з особливими потребами школи і вчителі мають змінюватися. Зокрема, йдеться про зміни на рівні філософії, організації, фізичного середовища, навчально-методичного забезпечення, методик викладання тощо (залежно від індивідуальних потреб учня). **Зміни — це процес, який потребує певного часу, зазвичай, кількох років. І вчителі — головні провідники цих змін.**

В останні роки зміни в системі освіти стали предметом багатьох досліджень, на основі яких згодом були визначені такі **рис**и змін:

- характер змін завжди уявляється по-різному;
- люди мають сформулювати власне розуміння змін, дізнаватися про них більше і застосовувати на практиці;
- зміни — це особистий досвід;
- конфлікт і суперечка неминучі і мають велике значення;
- потрібно поєднувати тиск і підтримку;
- зміни, які одночасно запроваджуються на практичному (висхідні) та на керівному рівнях (низхідні), мають більше активних прибічників, аніж зміни, що насаджуються зверху авторитарними методами, або зміни, що розгортаються лише з низового практичного рівня;
- зміни рідко завершуються впровадженням окремих новацій, найімовірніше, вони спричиняють ланцюгову реакцію;
- зміни потребують часу і наполегливості;
- після змін має настати період консолідації;

- можуть існувати вагомі причини не проводити змін;
- змінюватися зможуть не всі;
- розвиток має еволюційний характер і коригується у процесі.

Слід зауважити, що зміни — не самоціль. Навпаки, важливо, щоб зміни були спрямовані на вирішення проблем та розвиток і розбудову ефективної школи.

Столл і Фінк (Stoll and Fink, 1996) розробили **модель ефективної школи** із трьох широких категорій, які мають дванадцять характеристик:

► **спільна місія:**

- цінності та переконання, які поділяють всі учасники;
- чіткі цілі;
- лідерство у викладанні;

► **атмосфера, яка сприяє навчанню:**

- залучення та відповідальність учня;
- фізичне середовище;
- визнання та стимули;
- позитивна поведінка учня;
- залучення батьків і громади, їхня підтримка;

► **зосередженість на навчанні:**

- регулярний і частий моніторинг учнівських досягнень;
- високі очікування;
- колегіальність і підтримка у стосунках між учителями;
- зосередження на методах викладання і навчальному змісті.

Зміни у навчальному закладі можуть бути зумовлені як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. До зовнішніх можна віднести державні навчальні програми, зовнішнє оцінювання (наприклад, тест на перевірку базових умінь і навичок та тест на визначення рівня грамотності, рішення шкільних рад або акредитаційних органів, атестація педагогічних кадрів та заходи із забезпечен-

ня якості. Вони можуть спричинити зміни на рівні учнів, учителів або на рівні системи.

Щоб досягти успіху і забезпечити стійкі результати змін, необхідно звернути увагу на формування спільних цінностей і створення атмосфери, що сприяє проведенню змін і розвитку культури співпраці. Звісно, адміністрація може видавати директиви і методичні вказівки, проте, справжні зміни досягаються на практичному рівні, у класі або у школі.

Шкільна культура та ситуативні умови проведення змін.

Чому школи обирають різні шляхи змін? Россман, Корбетт та Фаєстовн (Rossman, Corbett, Firestone) бачать головну причину в тому, що вчителі оцінюють нововведення за тим, наскільки вони підходять під цю культуру. Культура, за визначенням Вілсона (Wilson), — «це дії та артефакти, вироблені суспільством, які залишаються в історії». Культура є витвором людини, вона встановлює знання (на підставі узагальнень та нашого знання), доступні для нашого розуміння та зручні для використання.

Елементи шкільної культури:

- історія школи;
- очікування з боку громади;
- лідерство;
- стандарти для удосконалення;
- оцінювання роботи вчителів.

Поняття культури охоплює не лише унікальну атмосферу навчального закладу, а й ширшу соціальну культуру, в якій знаходиться та функціонує школа. На основі такого розширеного розуміння культури Голлінгер і Лейтвуд (Hallinger, Leithwood, 1996) створили попередню **модель лідерства й культури**, в якій визнавався вплив культури більшості або домінуючої суспільної культури на лідерські процеси в межах організаційної структури та культури навчального закладу.

Міжкультурна, зосереджена на школі, модель Діммока і Уокера (Dimmock and Walker, 2002) складається з **чотирьох елементів** — це організаційні структури, лідерство і менеджмент, курикулум, навчання і викладання. Вони розміщені в межах школи, яка оточена організаційною культурою. Шкільна межа відокремлює ці два внутрішні кола від двох зовнішніх — регіонально/місцевої культури та національної/суспільної культури.

Уільбер (Wilber, 2000) запропонував інтегровану модель людського розвитку, де представлено усвідомлений, поведінковий, культурний на соціальний аспекти індивідуальної та колективної людської діяльності.

Виходячи з уїлберівської концепції та на основі тези про те, що індивід, на-самперед, прагне задовольнити власні потреби (піраміда Маслоу), перед тим як почати цікавитися проблемами своєї громади й ширшого суспільства, ми розглядаємо **життя школи як цикли розвитку**. Учні, батьки та, принаймні, окремі вчителі в своєму залученні до шкільного життя проходять певні цикли, а початок навчального року у цьому процесі є своєрідною точкою відліку, тому ми вважаємо, що завжди існує перший етап.

На першому етапі — індивідуальна мобілізація — учні та вчителі починають формувати власне бачення школи і свого місця в ній. Каммінс (Cummins, 2001) звертає увагу, що «вчитель усвідомлює себе як фахівця через його практику та у процесі застосування прийомів педагогічного втручання щодо учнів». Із розвитком міжособистісних стосунків учні та вчителі поступово переглядають їхні уявлення одне про одного і самих себе, які колись сприймалися як належне (Найето (Nieto, 2003)). Наслідком такого поглибленого усвідомлення можуть стати більш високі очікування вчителя щодо учнівської успішності та урізноманітнення ним курикулуму й методик оцінювання. Розробка курикулуму, який враховує культурні та мовні відмінності дітей (Адбал-Гак (Adbal-Haqq, 1994); Годар (Goddard, 2002) створює умови для учнівської самореалізації й веде до виявлення расизму, упередженості та іншої стереотипної поведінки.

На другому етапі — розбудова громади — шкільна культура розвивається далі і, крім елементарних питань індивідуальної безпеки, починає охоплювати нові аспекти, а саме: покращення іміджу школи в місцевій громаді (або наскільки ефективною сприймається школа в громаді), залучення батьків до змістовної участі (Селісбері і МакГрегор (Salisbury & McGregor, 2002)). Тут директор виступає в ролі каталізатора, він готовий наполягати на своїх переконаннях і спонукає вчителів до співпраці у навчанні дітей. Завдяки створенню груп для обміну педагогічним досвідом (Ком (Kohm, 2002); Лік (Lick, 2000) та застосуванню інших подібних підходів, шкільна культура для учнів і вчителів набуває глибокого особистісного значення, і вони «беруть на себе відповідальність за збереження [шкільної] культури» (Каллікоате Пікуччі, Броунсон, Калерт і Соубел (Callicoate Picucci, Brownson, Kahlert & Sobel, 2002)). У процесі становлення шкільного громади і в міру того, як школа починає відігравати значну роль у житті місцевої спільноти «стає зрозуміло, що для визначення впливу школи важливо враховувати фонові чинники і попередні досягнення за допомогою відповідних моделей доданої цінності» (Томас та ін. (Thomas et al., 1997)). Як зазначає Бінглер (Bingler, 2000), школа перетворюється на центр здорової громади.

На третьому етапі — створення сприятливого середовища — школа починає зосереджуватися на результатах, наприклад, на загальному оцінюванні учнівських досягнень у межах провінції, або на позиції в рейтингах навчальних закладів і на тому, як такі заходи сприймаються зовнішньою громадою. У процесі оцінки роботи школи, зокрема, береться до уваги її здатність підвищувати рівень навчальної успішності серед усіх груп учнів (Хейкок і Джеральд (Hayscock & Jerald, 2002)). Результати тестів використовуються для розробки положень і процедур (Ліндсей, Холфакр і Уелч (Lindsay, Halfacre & Welch, 2001)). Завдяки цьому рішення згодом ухвалюються на основі фактич-

ного матеріалу. Керуючись у процесі прийняття рішень фактами, а не упередженням, учителі поступово починають об'єктивніше підходити до оцінки здібностей учня, не судити про них через призму моделі недостатності.

На четвертому етапі школа цілковито зосереджує увагу на **навчальній діяльності** учнів. Школа та батьки знають про потреби дітей і вирішують докласти зусиль для пошуку існуючих ресурсів ззовні. Щоб бути спроможною до таких додаткових зусиль і підприємницьких дій у зовнішньому середовищі, школа має спочатку вирішити всі внутрішні проблеми та зафіксувати чіткі спільні цілі в своєму бюджеті. У навчальному закладі практикується проведення спеціально розроблених психологічних тестів і тестів на виявлення рівня здібностей, а індивідуальні потреби задовольняються шляхом укладання індивідуальних навчальних планів (ІНП). Створюються учнівські та батьківські групи підтримки, які провадять адвокаційну діяльність. Виступаючи від імені школи і представляючи її інтереси (Фосс і Бакнер (Foss & Buckner, 2000), батьки краще ознайомлюються зі шкільними програмами й активніше долучаються до них.

Освітні зміни — це не статичний процес, де школа може вийти на певний рівень ефективності і, як організація, вдовольнитися досягнутим. Вона рухається вперед поступово, і цей рух графічно нагадує спіраль. У процесі реформування елементи освітньої реформи час від часу переглядаються, але на момент кожної інтеракції контекст впроваджуваних змін просувається далі.

На п'ятому етапі індивід залучається до **активної рефлексії** себе й усвідомлення цінностей. Учні через самопізнання також спонукають замислитися над своїм місцем не лише в школі чи місцевій громаді, а й у світі загалом.

На шостому етапі центр уваги переміщається зі знань про себе на **відповідальність перед громадою**. Надаючи необхідну підтримку, учнів заохочують працювати над складанням «порядку денного» активного громадянина, що дає їм змогу долучитися до реальних питань і проблем місцевої громади, а також країни та міжнародної спільноти.

На сьомому етапі діяльність із впровадження соціальних змін стає невід'ємною складовою **повсякденного життя навчального закладу**. Досягнення вагоміших суспільних цілей тепер розглядається не просто як робота невеличкої групи ентузіастів з-поміж учителів та учнів, а як сенс існування самої школи. Таке цілеспрямоване сприяння соціальним змінам перетворюється на частину філософського фундаменту шкільного закладу, і на досягнення цієї мети виділяються кадрові та інші ресурси.

Порівняно з попереднім етапом, на завершальному **восьмому етапі** організаційна мета стає частиною **індивідуальної мети кожного школяра**. На практиці це виявляється у діяльності учнів задля реалізації соціальних змін, коли вчителі ніби відходять на задній план і дають їм змогу самостійно формувати власну оцінку проблем соціальної справедливості й рівності та вживати заходів для їх вирішення. У справі створення турботливої громади роль кожної особи очевидна, і кожна особа несе за це відповідальність.

Роль ефективних фасилітаторів змін.

Провідником змін може бути будь-хто: директори шкіл, працівники адміністрації, викладачі-предметники, вчителі-спеціалісти (тобто фахівці з вищою педагогічною освітою, які спеціалізуються на певному типі обмежених можливостей), вчителі спеціальної освіти, батьки, керівники та учні. Їм можуть доручити роль провідника змін або вони самі виявлять ініціативу. Терміни «провідник змін» і «фасилітатор змін» часто вживаються в літературі як взаємозамінні, але іноді — з певними відмінностями. Тут вони є синонімічними і позначають особу/осіб, які безпосередньо працюють з іншими людьми для досягнення змін. Провідник змін виконує функції фасилітатора: надає підтримку, допомагає, сприяє, заохочує, переконує або навчає людей, прокладаючи шлях реальним і потрібним змінам.

Завдання ефективного фасилітатора змін: створення сприятливих організаційних умов, забезпечення навчальної підготовки, консультацій, підвищення мотивації, моніторингу, комунікації з усіма учасниками процесу, поширення результатів. Фасилітатором змін може бути особа, яка відгукується на запропоновані зміни, керує їх реалізацією, ініціює їх. Важливо, щоб учителі вважали себе фасилітаторами змін, навіть якщо не вони їх ініціювали.

Роль провідника змін представлена на рис. 2.2.1. У процесі змін вона може охоплювати:

- **Діагностування проблеми.** Коли існування проблеми або потреби стає очевидною, важливо її точно діагностувати. Потрібно шукати відповіді на запитання «Що не так?» «Чому?», «З ким?» та «Коли?». Провідник змін може надавати підтримку, підтверджуючи, що проблема справді існує, визначаючи характер проблеми разом з іншими. Потрібно залучити всіх, кого стосується ця проблема та можливі шляхи її вирішення.
- **Визначення мотивації та спроможності учасників процесу змін.** Для реалізації будь-яких змін спочатку потрібно оцінити мотивацію всіх, хто згодом братиме в них участь. Чи усвідомлюють вони потребу у змінах? Чи володіють навичками, необхідними для їх впровадження? Якщо ні, варто звернути увагу на методи подолання цих бар'єрів. Може знадобитися тривалий час (навіть роки) поки в учителів сформується необхідні вміння, навички та готовність долучитися до змін.
- **Оцінка власної мотивації та ресурсів.** Провідники змін мають оцінити свою власну мотивацію та здатність сприяти процесові змін. Якщо є справжня потреба у змінах і щирий відгук на неї — можна розпочинати. Якщо ж це лише спроба, наприклад, здобути визнання, то шанси на успіх зменшуються. Крім того, провідники змін мають заздалегідь визначитися, чи вистачить їм часу, енергії та відданості справі, і чи зможуть вони довести її до кінця.
- **Вибір відповідних завдань для процесу змін.** Потрібно вирішити, які саме дії слід виконати, хто реалізовуватиме заплановане, скільки часу відводиться на досягнення окремих етапів. Це потрібно робити спільно з усіма учасниками процесу.

- **Вибір оптимальних засобів підтримки.** Коли потрібно запровадити нову програму чи метод, провідник змін може виконувати різноманітні ролі. Наприклад, він має достатньо знань та досвіду, щоб презентувати матеріал і здійснювати навчальну підготовку. Він також, може надавати необхідну допомогу у процесі аналізу результатів і планування. Провідник змін може призначати час для проведення зустрічей, скеровувати процеси обговорення і розробки плану дій, визначати завдання членів команди, інформувати всіх учасників групи та керівника школи про результати зустрічей команди. Провідники змін мають знати, на яких етапах розвитку зацікавленості перебувають усі залучені до процесу змін. Знання про етапи, через які проходить учитель, усвідомлення пов'язаних із ними потреб, допоможе провіднику змін відповісти на запити учасника і, таким чином, дати йому можливість перейти на новий етап.
- **Налагодження та підтримання стосунків.** Провідники змін мають володіти навичками міжособистісних стосунків. Їм доводиться домовлятися про способи вирішення проблем, залагоджувати конфлікти, підтримувати відкриту комунікацію між членами групи та своєчасно інформувати всіх залучених осіб, морально підтримувати шляхом заохочення їхніх зусиль. Також необхідні навички управління групою та формування команди.
- **Вибір доцільних методів.** Залежно від конкретної ситуації, найкраще організувати робочу групу у школі, звернутися до шкільної ради, аби заручитися підтримкою школи, батьків і громади, або працювати індивідуально з учителем за методикою командного викладання.
- **Керування процесом оцінювання.** На початку корисно встановити критерії та визначити етапи для оцінки результатів. Якщо всі розуміють, яким має бути бажаний результат, і якщо упродовж усього процесу змін здійснюється стабільний зворотний зв'язок, то добрі проміжні результати стають додатковим стимулом для подальшої діяльності, а труднощі можна вчасно виявити та подолати. Іноді оцінювання показує, що отримані результати не збігаються із запланованими, або ситуація дещо змінилася і потрібно внести корективи до початкового плану (навіть, за необхідності, відмовитися від впровадження певних змін).

Голл і Горд (Holl and Gord, 1987) подають схожу характеристику **ролі провідника змін**. Дії, які виконують провідники змін, поділяються на шість категорій:

- створення сприятливих організаційних умов (наприклад, прийняття рішень, складання графіка, надання матеріалів);
- підготовка (навчання нових умінь та навичок, проведення семінарів, надання зворотного зв'язку);
- консультації та моральна підтримка (заохочення учасників під час індивідуальних або групових бесід, наставництво);

- моніторинг (збір інформації, проведення нарад з учителями для обговорення роботи);
- зовнішня комунікація (інформування інших, наприклад представника адміністрації школи, батьків, членів громади);
- поширення досвіду (заохочення інших осіб, які не беруть участь в експерименті, використовувати дане нововведення, поширення інформації).

На додаток до цих функцій, провідник змін також має бути готовим до виникнення конфлікту та сприяти його вирішенню. Конфлікт — невід’ємна частина будь-якої діяльності, спрямованої на досягнення змін. Важливо, щоб люди мали змогу сперечатися, але при цьому зберігали бажання слухати один одного, аби генерувати нові ідеї. Необхідно з повагою ставитися до протилежних думок, оскільки таким чином формуються кращі ідеї, забезпечуються критичний аналіз і оцінка пропонованих змін.



Рисунок 2.2.1. Роль провідника змін.

Велике значення для вирішення проблем мають **добрі комунікативні навички** або навички взаємодії. Вони відіграють ключову роль у проведенні успішних спільних консультацій (які є надзвичайно ефективним інструментом досягнення змін та підтримки дітей з особливими освітніми потребами. До найголовніших належать навички міжособистісної комунікації:

- проведення бесіди, врегулювання конфліктів, переговори та формулювання ефективних питань;

- здатність мобілізувати ресурси для задоволення освітніх потреб учнів;
- методики навчання вчителів, батьків та інших членів персоналу;
- навички вирішення проблем, в тому числі визначення, аналіз та оцінка;
- навички прийняття рішень, в тому числі здатність досягти рішення та надати йому кінцевого оформлення.

Місце для нотаток

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Роздатковий матеріал до теми 2.2.

Етапи шкільних змін.

Кожна модель змін має певні відмінності, але попри це більшість із них складаються з етапів, відображених на рис. 2.2.2. Аналізуючи схематично зображений процес змін, корисно також згадати про роль фасилітатора. Його функції змінюватимуться відповідно до етапів процесу.

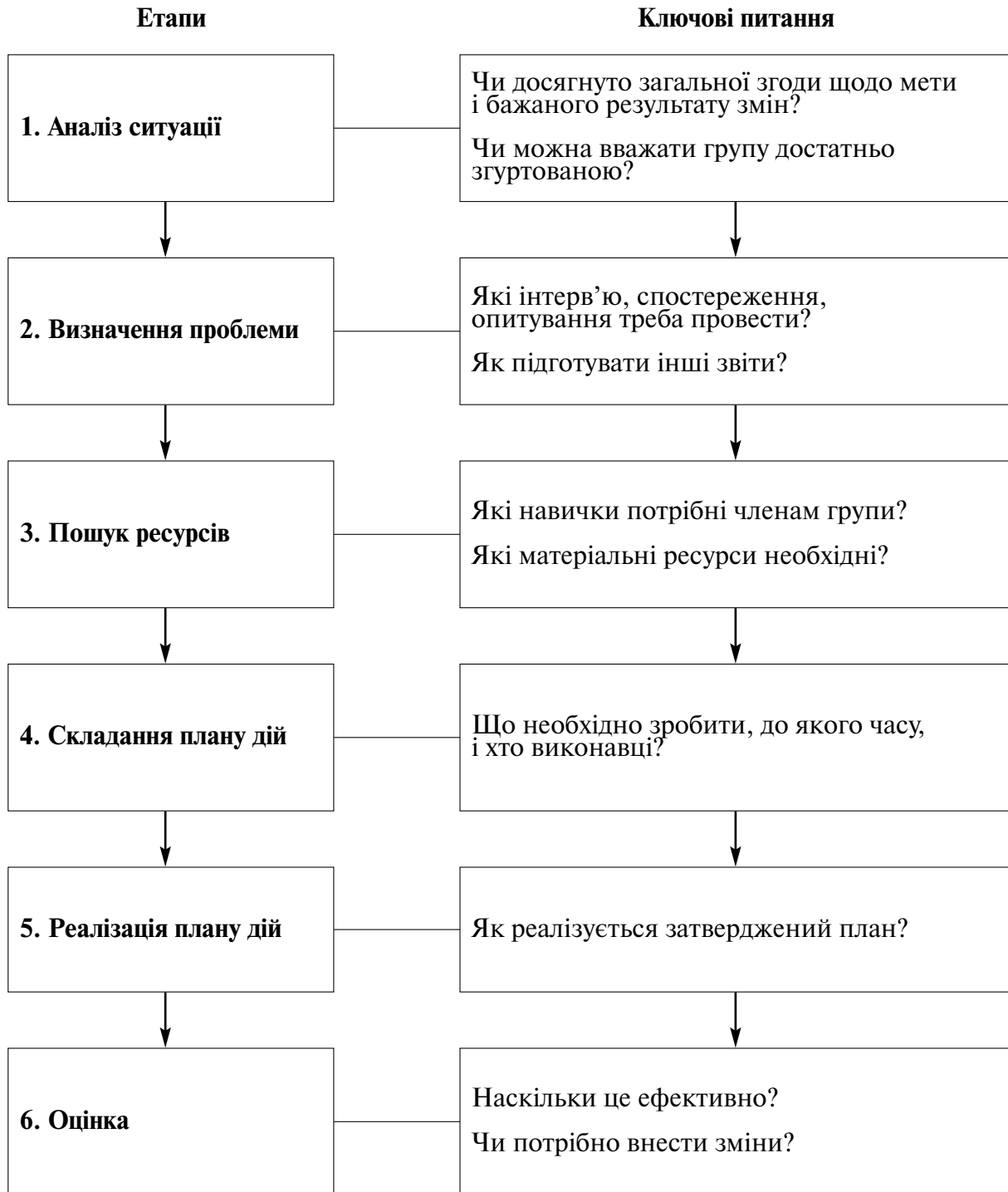


Рисунок 2.2.2. Етапи змін.

Із зображеного на схемі процесу змін може скластися враження, що всі вчителі, які брали в ньому участь, впровадили інновацію. Однак, дослідження свідчать, що в упродовж процесу змін учителі використовують її різною мірою. Тобто на початку вони можуть не використовувати її зовсім, далі йде кілька етапів механічного використання доки інновація не буде повністю інтегрована у практику. Науковці визначили вісім окремих рівнів використання (докладніший опис див. у Хорда та ін.(Gord at al., 1987). Провідник змін має усвідомлювати, що не всі одразу почнуть застосовувати інновацію лише тому, що її рекомендують або започатковують. Щоб зміни були успішними, всі учасники мають вважати: «ми самі це зробили».

Роздатковий матеріал до теми 2.2.

Перешкоди на шляху до змін.

Зазвичай, школи спрямовують зусилля на підготовку «найкращих» учнів, які відповідають бажаному стандарту, і ця тенденція лише посилюється конкуренцією та пошуками «винних» у низьких навчальних результатах.

Серед інших чинників, що уповільнюють процес змін, варто згадати традицію (наприклад, модель «один учитель — група учнів»), звичку обговорювати питання освіти в атмосфері заперечення і незгоди, віру в єдиний правильний метод (яка відкидає надзвичайно складну природу навчання і викладання) та переконання в тому, що освіта і навчання можливі лише в певному віці.

Ініціативи, спрямовані на досягнення змін, досить ефективно стримуються певними традиціями шкільного життя та обставинами, в яких звикли працювати вчителі. Часто школа заявляє про підтримку змін, але при цьому їх реального практичного втілення не спостерігається. Такий спротив змінам може пояснюватися **особистими, організаційними чи зовнішніми бар'єрами**.

Деякі бар'єри є **особистими**. Люди не сприймають змін, якщо не бачать у них сенсу. Спротив чиниться й тоді, коли відповідальні за впровадження змін думають, що у них немає потрібних знань і навичок. Багато вчителів не впевнені, що зможуть працювати з дітьми з особливими потребами, до того ж їх турбує, що їхня професійна компетентність може оцінюватися на підставі того, досягнуть вони успіхів у роботі з такою дитиною чи ні. Щоб подолати ці побоювання, учителям слід переосмислити свої очікування стосовно дитини та вимоги до неї (які можуть визначатися з медичних, а не з освітніх позицій), та свої власні педагогічні компетентності.

Люди можуть оцінювати існуючий стан справ як задовільний, або ж їх турбують інші питання. На їхню думку, для запровадження змін не існує суттєвих підстав; це чергова директива керівництва. Можливо, вони переконані, що у процесі змін завжди марнується час на непотрібні розмови, і з цього або нічого не вийде, або рішення вже прийнято і будь-яке подальше обговорення не має сенсу. Вони також можуть розглядати зміни як чийось спробу здобути авторитет, а не щире намагання вирішити реальну потребу. Досліджен-

ня свідчать, що вчителі самі час від часу намагаються розпочати зміни, але стикаються з опором з боку колег (Дейна (Dayne, 1995)). Один зі шляхів ефективного впровадження змін — формування партнерських стосунків засобами спільних успішних консультацій, які здатні зменшити ступінь опору та забезпечити підтримку тим, хто її потребує.

Також, люди можуть відчувати, що їм бракує потрібних знань і вмінь. Учителям може бракувати знань про методики викладання для роботи з різними групами учнів і вони не бажають звертатися по допомогу, побоюючись, що це стане свідченням їхньої поразки. Іноді вчителі вважають, що справа навчання дітей з особливими потребами їх не стосується, і задовольняти ці потреби має хтось інший.

Для ефективного впровадження змін необхідно, щоб причетні до цього особи, зокрема на провідних ролях, володіли знаннями й навичками планування та виконання процедурних завдань. Сюди відносяться: вміння організовувати час таким чином, щоб він залишався на планування діяльності, навички проведення нарад та підготовки документації (наприклад, підготовка заявок). Цікаво, що чимало вчителів скаржаться на брак часу і називають це основною причиною, що заважає їм брати участь у втіленні інновацій.

І насамкінець, щоб забезпечити ефективне управління змінами, причетні до цього особи мають володіти *навичками міжособистісної взаємодії*, що необхідні для виконання робочих завдань та підтримки гармонійних стосунків.

Бар'єри другого типу можна назвати **організаційними (або структурними)**. У багатьох випадках структура навчального закладу не сприяє співпраці вчителів. Часто високий ступінь повноважень директора (який визначає цілі та виконує адміністративні функції), порівняно низький ступінь співпраці серед учителів та відносно автономне середовище, в якому працюють учителі (урок), часто призводять до того, що педагог залишається певним чином ізольованим. Відокремленість також може зародити відчуття конкуренції між кафедрами за ресурси, учнів і робочі місця. Багато вчителів говорять про надмірне навантаження, що їх не розуміють, не поважають як фахівців, не цінують і не підтримують, і часто в них опускаються руки через «не навчальні» завдання, які вони отримують додатково до викладацьких обов'язків.

До інших шкільних характеристик, які можуть стримувати реалізацію нововведень, також належать *загальношкільні цілі та ієрархічна структура повноважень*. В ієрархічній структурі окремі особи несуть відповідальність за роботу інших. Тому, навіть якщо потреба в змінах очевидна, окремі вчителі радше залишать все як є, щоб не ризикувати і не впроваджувати інновації, що можуть виявитися невдалими і за які їх потім звинувачуватимуть. В організаціях також може побутувати неприйняття всього, що приходить ззовні. Організація фізичного середовища у школі теж може мати велике значення. Часто допоміжні класи облаштовують у будівлях, що розташовані на певній відстані від основної шкільної споруди. Це наочно ілюструє ситуацію, яка не сприяє формуванню інклюзивної шкільної культури і суттєво ускладнює контакти та співпрацю між учителями.

Виникнення деяких бар'єрів пояснюється **зовнішніми чинниками**. Серед них: брак фінансування для втілення інновацій, низький рівень забезпечення початкової педагогічної освіти та підвищення кваліфікації, а також обмежені матеріальні і кадрові ресурси.

Подолання бар'єрів.

Зміни мають більше шансів стати успішними, якщо під час їх реалізації враховуються існуючі у школі бар'єри і робляться спроби їх подолання. Єдиним ключовим чинником будь-якого процесу змін є **люди**, яких вони стосуються (Горд та ін., (Hord et al., 1987). Звичайно, нововведення, організаційні вимоги та деталі теж важливі, однак вони посідають другорядне місце порівняно з головним — людьми, які користуватимуться результатами змін. З практичної точки зору, процес буде ефективнішим, якщо цілі обговорюються та погоджуються всіма учасниками, адже, як нагадує Фуллан (Fullan, 1993), життєздатність змін значною мірою залежить від спільного розуміння суті нововведення і чого з його допомогою можна досягти.

Використовується низка підходів, які допомагають представникам шкільної громади усвідомити цінність запропонованих змін та заохочують до їх впровадження.

Щоб переконати інших у корисності своїх задумів, провідники змін можуть висувати переконливі аргументи в **індивідуальних бесідах, на семінарах або педагогічних нарадах та надавати інформацію в письмовій формі**. Іноді такий метод підкріплюється пропозицією грошей (грантів) або матеріальних ресурсів, які надаються за участь у процесі.

Зрештою, провідники змін можуть створити умови, коли відповідальність за впровадження визначатимуть люди, які разом аналізують поточну ситуацію, доходять спільного висновку про необхідність змін і погоджують шляхи вирішення. Коли вчителі бачать реальну потребу у змінах і вважають їх досяжними та корисними для себе та для учнів, у них, напевно, буде більше стимулів до участі в цьому процесі, вища мотивація втілювати зміни і готовність взяти на себе відповідальність за результат.

Формування необхідних навичок.

Існують також способи підвищення рівня компетентності залучених осіб. Вони допомагають знешкодити бар'єри іншого типу: коли учасники вважають, що їм бракує потрібних навичок.

В освіті для формування навичок широко застосовуються спеціально організовані, так звані **формальні навчальні заходи**, коли фасилітатор змін проводить *тренінги з підвищення кваліфікації*. Крім того, дедалі частіше лунає думка про те, що школи мають ресурси, про які самі раніше не здогадувалися, наприклад, це може бути *працівник з досвідом роботи* в певній галузі. Їх

використання допоможе школі досягти кращих результатів і слугуватиме додатковим заохоченням для людей, які відчують, що теж можуть щось запропонувати. Цей підхід дуже ефективний для формування спеціальних/конкретних умінь, але наряд чи допоможе вирішити труднощі, пов'язані з плануванням, процедурними завданнями, або проблеми у робочих стосунках.

Під час вибору способу підготовки слід враховувати, що вчителям потрібен час, аби застосовувати нові навички на практиці і довести їх до майстерного рівня. Основну увагу слід звернути на створення можливостей для неперервного і змістовного професійного розвитку педагогів та надання підтримки вчителю. Крім того, необхідно в достатньому обсязі забезпечити належні *ресурси*.

Останнім часом набув популярності ще один метод. Провідник змін *приєднується* до групи, яка має реалізувати програму змін. Його завдання полягає в тому, щоб допомогти учасникам вивчити питання, які послужили основою для запропонованих змін, та дослідити способи вирішення проблем. Цей підхід особливо корисний для формування процедурних навичок, навичок планування та створення і підтримання конструктивних робочих стосунків.

В описаних підходах до впровадження змін враховується ступінь особистої зацікавленості вчителів, їхні занепокоєння і робляться спроби знайти відповіді. Було з'ясовано, що у процесі змін **ступінь зацікавленості вчителів** теж проходить певні етапи:

- 0 — Обізнаність: не цікавиться.
- 1 — Інформаційний: готовий дізнаватися.
- 2 — Особистісний: як це стосується мене особисто?
- 3 — Менеджмент: що ми будемо з цим робити?
- 4 — Наслідок: як це впливає на учнів?
- 5 — Співробітництво: порівняння та узгодження того, що роблю я, і того, що роблять інші вчителі.
- 6 — Модернізація: пристосування програми/нововведення відповідно до власних запитів (Хорд та ін. (1987)).

Хорд та ін. (Hord et al., 1997) описують ефективну модель реалізації освітніх змін, яка позначається англійською аббревіатурою **СВАМ** (*concerns-based adoption model* — *англ. модель запровадження, що ґрунтується на зацікавленості*). Вона дає змогу проаналізувати поетапний розвиток зацікавленості, який відбувається паралельно з процесом змін.

ТЕМА 2.3. КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТАВЛЕННЯ КЕРІВНИКА ДО ІНКЛЮЗІЇ

М е т а.

Розвиток здатності до критичного перегляду власних уявлень щодо інклюзії та їхнього впливу на професійну практичну діяльність.

ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ

Види навчальної діяльності до теми 2.3.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ «З'ЯСУВАННЯ ОСОБИСТОЇ ПОЗИЦІЇ ЩОДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ».

Методи навчання — робота в малих групах, індивідуальна робота

Завдання для виконання.

Опис завдання.

1. Ознайомтеся з написами на плакатах № 1, № 2, № 3 і № 4, розвішаних у чотирьох кутках аудиторії.

Плакат № 1. Діти з особливостями психофізичного розвитку мають відвідувати ті ж класи, що й їхні однолітки, якщо вони здатні навчатися того ж, що й інші учні.

Плакат № 2. Діти з особливостями психофізичного розвитку мають навчатися у спеціальних закладах, орієнтованих на задоволення їхніх специфічних освітніх та медичних потреб. Плакат № 3. Всі діти, незалежно від їхніх можливостей, мають навчатися у звичайних класах разом із однолітками.

ПЛАКАТ № 4. Батьки дитини з особливостями психофізичного розвитку мають вирішувати у якій школі вчитиметься їхній син або донька.

2. Станьте біля плаката, який найточніше відображає Ваші погляди.
3. Обговоріть з людьми, які опинилися біля Вас, чому ви обрали саме цей плакат, а потім представники груп мають розповісти про це всій аудиторії. Кожна група прагне схилити інших до своєї думки. Ви також можете переходити від одного плаката до іншого, при цьому слід пояснити, чому ви змінили свої погляди.
4. Запишіть свої аргументи на плакаті.
5. Поверніться на свої місця.
6. Наведіть причини доцільності запровадження інклюзивних програм та переваги інклюзивних підходів.

ЛЕКЦІЯ-ПРЕЗЕНТАЦІЯ «АНАЛІЗ СТАВЛЕНЬ КЕРІВНИКА ДО ІНКЛЮЗІЇ».

Метод навчання — лекція-презентація.

Матеріали для обов'язкового вивчення.

Теоретичний матеріал до теми 2.3:

«Ментальні моделі керівника»;

«Вплив ставлення керівника до інклюзії на практичні дії стосовно її впровадження».

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ «АНАЛІЗ ПРАКТИЧНИХ ДІЙ КЕРІВНИКА СТОСОВНО ІНКЛЮЗІЇ».

Метод навчання — індивідуальна робота з опитувальником, робота в малій групі, обговорення.

Матеріали для обов'язкового вивчення.

Завдання для виконання.

Опис завдання.

1. Проаналізуйте, якою мірою ви виконуєте дії стосовно впровадження інклюзії у вашій школі завдяки відповідям на кожну позицію опитувальника за відповідною шкалою.
2. Поділіться результатами роботи з колегами.
3. Презентуйте спільні висновки групи.

ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ ДИРЕКТОРІВ ШКІЛ

Шановний директоре!

Нижче пропонується анкета, що стосується питань інклюзії у Вашій школі. Це складна проблема, на яку серед політиків та освітян існує багато точок зору.

Далі ви знайдете 17 висловлювань, які характеризують різні шляхи, якими можуть піти директори шкіл задля просування інклюзії. Бажанню діяти можуть перешкоджати чимало щоденних труднощів, що складають частину повсякденної роботи директора, а також інші чинники.

Уважно прочитайте кожне висловлювання і вкажіть, якою мірою ви здійснювали такі дії, використовуючи наступну шкалу.

№ з/п	Дії, що були здійснені	Категорично ні 1	Трохи 2	Певною мірою 3	Багато 4	Дуже багато 5
1	Створення «центрів навчання» для учнів, які навчаються у звичайному класі, але мають труднощі у використанні основних навичок					
2	Заохочування соціальної діяльності, що сприяє взаємодії з учнями з типовим розвитком упродовж шкільного дня					
3	Підготовка річного плану з урахуванням необхідної адаптації навчальної програми					
4	Оцінювання учнів, які мають труднощі для визначення ступеня адаптації навчальної програми					
5	Участь у засіданнях з індивідуального навчального плану					
6	Створення системи допомоги працівникам школи.					
7	Створення диференційованих навчальних програм					
8	Реорганізація розкладу занять для надання можливості спеціальним педагогам працювати у звичайних класах					
9	Заохочування вчителів до використання інклюзивних підходів					
10	Організація групи дитячого садка для підготовки учнів з особливими потребами до 1 класу					
11	Створення системи подальшої роботи з учнями з особливими потребами					
12	Реорганізація ресурсів спеціальної освіти задля сприяння інклюзії					
13	Відкриття корекційного навчального центру для учнів з особливими потребами					
14	Проведення адаптації навчальної програми з мови					
15	Надання можливості користуватися корекційним центром усім учням з особливими освітніми потребами					
16	Інтегрування всіх учнів з особливими освітніми потребами у звичайні класи					
17	Ухвалення дій для зменшення випадків навішування ярликів на учнів з особливими освітніми потребами					

Теоретичний матеріал до теми 2.3. Критичний аналіз ставлення керівника до інклюзії.

«Інклюзія є однією з найскладніших змін на сучасній освітній сцені» (Фуллан та Штігельбауер (Fullan and Stiegelbauer, 1991)).

Директор школи, який відіграє роль лідера в шкільному житті, виконує важливу функцію втілення змін. Фуллан (Fullan, 1992) у своєму дослідницькому аналізі вдосконалення школи зауважує, що директор школи — основний агент змін і ключова фігура у сприянні або перешкоджанні змінам. Як ніхто інший, директор школи здатний сфокусувати роботу колективу на успішне вдосконалення школи (Фуллан та Штігельбауер (Fullan and Stiegelbauer, 1991); Голл та Горд (Hall and Hord, 1987)). Виконання ролі носія змін передбачає усвідомлення істотних компонентів процесу, пов'язаного з цими змінами, а також причетності до їх реалізації: «Дії директорів надають серйозні підстави для того, аби визначити, чи ставитися до змін серйозно, а також вони надають учителям підтримку як психологічного характеру, так і допомогу ресурсами» (Фуллан та Штігельбауер (Fullan and Stiegelbauer, 1991)).

Оскільки директор є основним носієм змін у школі, а впровадження інклюзії означає започаткування змін у школі, то постає питання: як його лідерські властивості віддзеркалюються у сприйнятті та практичних діях і як саме лідерство директора сприяє втіленню змін у школі.

Необхідними лідерськими якостями, які необхідні для впровадження змін, є чітка філософія освіти, що відображається у сприйнятті директорами інклюзії, а також поведінка і практичні дії директорів, котрі сприяють змінам.

Ментальні моделі керівника.

Термін «ментальна модель» означає, що люди інтерпретують своє середовище через низку «когнітивних карт», які дають змогу узагальнювати ідеї, поняття, процеси і явища у зрозумілий і послідовний спосіб. Можна сказати: це «набір інструментів», що складається з опосередкованих уявлень та схвалених і затверджених дій, якими індивіди та групи керуються у своїй поведінці, часто навіть не замислюючись про це (діМаджіо (DiMaggio, 1997)).

Ментальні моделі мають велике значення, оскільки вони потрібні особам, які приймають рішення, тобто керівникам чи вчителям, щоб спростити сприйняття оточуючого середовища та численних логічних варіантів (Порак і Томас (Porac and Thomas, 1990); Томас, Кларк і Джойа (Thomas, Clark and Gioia, 1993)).

Ментальні моделі слугують орієнтиром для прийняття значних і малозначних рішень, але, водночас, можуть накладати певні обмеження, будучи першим екраном, через який проходить нова інформація.

Люди уважніше сприймають інформацію, яка вписується в їхні існуючі уявлення, і мають менше шансів правильно запам'ятати інформацію, що з ними не узгоджується. ДіМаджіо (DiMaggio, 1997)

Що більше спільного в індивідуальних ментальних моделях, то більша ймовірність того, що складна інформація, яка, можливо, не зовсім їм відповідає, буде з готовністю прийнята або відхилена й інтерпретована заново (Гідденс (Giddens, 1984); Мейер і Роуан (Meyer and Rowan, 1977)).

Таким чином, коли індивіди використовують свої ментальні моделі для смислоутворення на основі нової інформації та ідей, взятих зі свого середовища, це може привести до творчості й інновацій або стримування (Форд (Ford, 1996)).

Це означає, що ментальні моделі керівників здатні відігравати вирішальне значення у тому, чи будуть вони суттєво змінювати свою практику, чи й надалі працюватимуть більш звичним способом (Тул (Toole, 2001)).

Ставлення керівників до інклюзії.

Ілюстрацією до вищезазначеної інформації можуть слугувати результати досліджень (Авіссар, Рейтер, Лейсер (Avisar, G., Reiter, S. & Leyser, Y., 2003), спрямованих на вивчення сприйняття директорами шкіл інклюзії, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати дослідження, спрямовані на вивчення ставлення директорів до інклюзії.

Сентер та ін. (Center <i>et al.</i> , 1985).	Деякі керівники підкреслюють користь від інклюзії, тим часом як інші демонструють схильність до низьких очікувань щодо успіху інклюзивного середовища
Ерік та Круг (Arick and Krug, 1991)	Керівники вважають, що від них очікують надання значної підтримки вчителям та іншим членам шкільного колективу у втіленні інклюзивної практики в школі
Форлін (Forlin, 1995)	Директори шкіл демонструють позитивніше ставлення до інклюзії, аніж вчителі
Барнет та Монда-Амая (Barnet and Monda-Amaya, 1998)	Більшість директорів відчувають, що інклюзія в їхніх школі може працювати, але вони не переконані, що залучати потрібно всіх учнів з особливими потребами
Даунінг, Айхінгер та Уільямс (Downing, Eichinger and Williams, 1997)	Соціальна успішність сприймається як одна з основних цілей інклюзії, що є важливішою, аніж академічна успішність
Д'ял, Флінт та Уолкер-Беннетт (Dyal, Flynt and Walker-Bennett, 1996)	Керівники надають перевагу окремим спеціальним класам і позакласним додатковим програмам порівняно з повною інклюзією

Барнет та Монда-Амая (Barnet and Monda-Amaya, 1998)	Чим більше досвіду має директор, тим менше готовий приймати учнів з особливими потребами
---	--

Отже, результати названих досліджень свідчать про наявність кількох типових варіантів ставлення керівників до інклюзії: що вищий рівень освіченості директорів, то серйозніше вони сприймали проблему інклюзії.

Директори виявляють чітке бачення перспективи інклюзії, а їхні лідерські вчинки сприяють втіленню в життя політики інклюзії. Хоча директори підтримують практику інклюзії у своїх школах, результати свідчать, що їхня підтримка залежить від складності проблеми учня. Вони розглядають успіх інклюзії скоріш як соціальний аспект, аніж академічний. Одним із пояснень цього результату може бути таке: директор віддалений від класу і, таким чином, коли дитину з порушенням інтегрують академічно, директор може не сприймати проблему дитини настільки серйозно, наскільки це робить учитель.

Навчання та академічний прогрес мають найважливіше значення для досягнення успіху у школі та суспільстві. Однак, чітких даних стосовно віри в академічний успіх інклюзивної практики у керівників шкіл не виявлено.

Попередній досвід, тривалість перебування на посаді та загальний стаж керівника, зазвичай, впливають на готовність практикувати інклюзивні підходи, а саме — що більший досвід та стаж, то менша підтримка інклюзії. Можна сказати, що оскільки багато з цих директорів навчалися й отримали свій перший освітній досвід за часів, коли інклюзії не існувало, вони мають змішані відчуття щодо неї.

Звідси випливає, що для того, аби досягти такого стану, коли інклюзивні практики відобразатимуть більш фундаментальні зміни у школах, нам необхідно подолати бар'єри, які складаються зі ставлення та знань, що можуть впливати на успіх інклюзії учнів з особливими потребами у школах.

Місце для нотаток

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ТЕМА 2.4. РОЗВИТОК СПІВПРАЦІ ДЛЯ ЗАДОВОЛЕННЯ ПОТРЕБ УЧНІВ

М е т а.

Формування професійних компетентностей керівника навчального закладу, необхідних для реалізації командного підходу та співпраці.

ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ

ЛЕКЦІЯ-ПРЕЗЕНТАЦІЯ «РОЗВИТОК СПІВПРАЦІ ДЛЯ ЗАДОВОЛЕННЯ ПОТРЕБ УЧНІВ».

Метод навчання — лекція-презентація.

Матеріали для обов'язкового вивчення.

Теоретичний матеріал до теми 1.2.:

«Забезпечення позитивної командної взаємодії»;

«Типи співпраці».

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ «ХАРАКТЕРНІ РИСИ КОМАНДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ».

Метод навчання — спостереження, обговорення.

Завдання для виконання.

Опис завдання.

1. Двоє добровольців стають всередину мотузяного кільця і, тримаючи його натягнутим, пересуваються кімнатою і торкаються стін, дверей та вікон. Після цього вони повертаються на місце старту.
2. Решта присутніх аналізують дії учасників і занотовують побачене (див. форму звітності).
3. Після виконання цього завдання добровольці діляться своїми думками та враженнями та відповідають на запитання: «Що у вас викликало найбільші труднощі? Чому ви вирішили діяти таким чином? Які підходи спрацювали краще?» тощо.
4. Аналогічне завдання для трьох учасників.
5. Стати у мотузяне кільце п'ятьом учасникам та виконати завдання ще раз.
7. Поділіться результатами спостережень у формі для звітності.
8. Дайте відповідь на запитання: «Які особливості командної діяльності?» та занесіть його у форму звітності.

Форма для звітності.

Ситуації	Результати спостереження	Висновки
Взаємодія двох учасників		
Взаємодія трьох учасників		
Взаємодія п'ятьох учасників		
Особливості командної діяльності		

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ «ПОКРАЩЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ КОМАНДИ».

Метод навчання — робота в малих групах.

Завдання для виконання.

Опис завдання.

1. Об'єднатися у групи відповідно до зображення геометричної фігури, яке найбільше подобається (коло, квадрат, трикутник, спіраль).
 - 1.1 Група, що утворилася навколо «Кола» працює над тим, що можна зробити для того, аби усередині команди були добрі стосунки, емоційна атмосфера позитивною, а команда — співпрацюючою.
 - 1.2 Група, що утворилася навколо «Квадрата» працює над тим, аби створити певні правила та норми, за якими має існувати згуртована команда, що має відбуватися, щоб у команді були порядок і структура.
 - 1.3 Група, що утворилася навколо «Трикутників» працює над знаходженням шляхів, які допоможуть команді швидко та ефективно досягати цілей, що стоять перед нею.
 - 1.4 Група, що утворилася навколо «Спіралі» працює над тим, аби команда стала максимально творчою та швидко реагувала на зміни.
2. Представник від групи має презентувати результати роботи.

Форма для звітності.

Питання для обговорення	Результати обговорення
Що допомагає команді підтримувати хороші стосунки?	
Що допомагає підтримувати порядок і структуру?	
Що допомагає досягати результатів?	
Що допомагає бути творчим і створювати нові ідеї?	

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ «КОМАНДНИЙ ПІДХІД У ЗАДОВОЛЕННІ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ДИТИНИ».

Метод навчання — індивідуальна робота, робота в малих групах.

Завдання для виконання.

Опис завдання.

- Опишіть дитину з особливими освітніми потребами, яка навчається у вашій школі.
- Дайте відповіді на запитання:
 - Хто має увійти до складу команди для розробки та втілення індивідуального навчального плану?
 - Про що б ви хотіли розпитати батьків дитини?
 - Які види допомоги, послуги чи ресурси можуть виявитися необхідними при включенні цієї дитини до ЗНЗ? Розгляньте такі аспекти, як пересування, обладнання шкільного майданчика, облаштування класу, розпорядок дня, харчування, заходи безпеки, медична допомога, екскурсії тощо. (Пам'ятайте, що деякі види послуг дорогі, інші ж потребують нестандартних, творчих підходів до справи).
 - Які заходи можна вжити, щоб дитина почувалася частиною дитячої спільноти (за умови, що в інших дітей будуть всі можливості для навчання і розвитку)?
 - Які у вас є питання? Що вас турбує або непокоїть у цій справі?
 - До кого ви б звернулися за відповідями або за інформацією?
- Сплануйте заходи для членів команди та зазначте ваші дії для реалізації мети.
- Заповніть відповідні форми звітності.
- Обмінюйтеся результатами роботи в малих групах.

Форма звітності для завдання 1.

Ім'я дитини:

Дата народження:

Актуальний стан розвитку:

Стосунки з ровесниками та батьками:

Основні проблеми та потреби:

Сильні сторони:

Форма звітності для завдання 2.

Запитання	Відповіді
Хто має увійти до складу команди для розробки та втілення індивідуального навчального плану?	
Про що б ви хотіли розпитати батьків дитини?	
Які види допомоги, послуги чи ресурси можуть виявитися необхідними під час зарахування цієї дитини до ЗНЗ?	
Які заходи можна вжити, щоб дитина почувалася частиною дитячої спільноти?	
Що вас турбує або непокоїть у цій справі?	
До кого б ви звернулися за відповідями або за інформацією?	

Форма звітності для завдання 3.

Заходи з реалізації	Дії членів команди	
	Статус	Дії

Теоретичний матеріал до теми 2.4. «Розвиток співпраці для задоволення потреб учнів».

До найактуальніших проблем успішної реалізації інклюзивного навчання належить питання компетентності вчителя загальноосвітньої школи. Сучасні вчені в галузі педагогіки виділяють у структурі професійної компетентності вчителя такі її складові: знання, уміння, ставлення, які дають змогу особистості ефективно виконувати професійні функції відповідно до встановлених стандартів. Важливим стає не тільки те, які професійні функції має виконувати особа, а й те, чим вона має володіти для успішного їх виконання.

Вчителі мають оволодіти базовими знаннями та навичками, необхідними для успішної роботи з дітьми з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, а саме:

- Ознайомитися з соціальним, культурним, філософським, історичним та педагогічним обґрунтуваннями залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання у загальних освітніх закладах.
- Аналізувати, як на процес залучення учнів з особливими потребами впливає педагогічний і життєвий досвід педагогів, а також їхнє розуміння принципів навчання дітей. Такий аналіз допомагає вчителям краще зрозуміти, як їхня взаємодія з дітьми, а також соціальне і фізичне середовища відбиваються на розвитку дітей, їхній поведінці і навчанні.
- Навчитися визначати, оцінювати і створювати сприятливе навчальне середовище для дітей з різними потребами.
- Зрозуміти важливість цілеспрямованого залучення до роботи з дітьми членів родин; знати методи залучення родин до активного навчання і виховання дітей з особливими потребами; набути навичок, необхідних для встановлення ефективних партнерських стосунків з родинами.
- Вивчити основні принципи і стратегії колективної командної роботи. Розуміти важливість співпраці педагогів, батьків і фахівців. стати активними членами команди. Вони повинні оволодіти вміннями колективно приймати рішення, вирішувати проблеми, залагоджувати конфлікти. Такий підхід забезпечує прийняття якісніших рішень, ніж у випадку самотійної роботи вчителя. *Тут ключове значення має готовність самих учителів працювати один з одним. Іноді груповій роботі можуть заважати особиста ворожість і/чи розходження в підходах при вирішенні професійних питань. Тому дуже важливо, щоб учителі регулярно збиралися для обговорення поточних завдань. Проте, часом може виникати необхідність втручання з боку адміністрації, щоб вирішити конкретні питання чи допомогти розв'язати особисті розбіжності. Дуже важливо не ігнорувати і не відкладати рішення подібних проблем.*
- Навчитися різними способами сприяти ефективному співробітництву педагогів, батьків та фахівців.

- Навчитися спостерігати за дітьми та оцінювати їх розвиток під час звичних, повсякденних занять.
- Вивчити вплив різних видів порушення розвитку на процеси навчання і розвитку.
- Навчитися адаптувати навчальні плани, методики, матеріали та середовище відповідно до специфічних потреб дітей-інвалідів.
- Опанувати сучасні педагогічні підходи і методики, що дають змогу задовольнити навчальні потреби всіх дітей — дуже важливо, щоб всі учні почувалися повноправними і цінними членами колективу.
- Навчитися створювати у класі демократичне навчальне середовище, яке сприяє налагодженню дружніх стосунків і формуванню колективу.

Однак, досвід засвідчує, що не всі педагоги відразу опановують цими професійними функціями. Включення — це зміна, а зміни лякають усіх. Інклюзія — це не просто питання навчання дітей і виділення необхідних ресурсів. Вона також пов'язана з проблемою особистісного розвитку.

Присутність знань, умінь та навичок педагога безумовно має важливе місце у підготовці до роботи, однак, провідну роль також займають певні ставлення. Інклюзія базується на певному комплексі цінностей, які дають змогу робити висновки стосовно того, що є важливим, значущим, правильним та обґрунтованим в освітньому процесі. Для того, щоб ідея інклюзії дійсно «запрацювала», необхідно, аби вона заволоділа думками вчителів, стала складовою частиною їх професійного мислення. А це означає необхідність спеціальних зусиль у зміні останнього. Сучасні дослідники наголошують, що у роботі вчителя інклюзивного класу першочергову роль відіграють не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість педагога, тобто педагогічно спрямована сукупність соціальних, емоційно-вольових та характерологічних якостей.

Вчителі будуть схильні впроваджувати ефективні види навчальної діяльності в інклюзивному класі, коли вони та їхні колеги поділяють позитивне ставлення до інклюзії, і коли вони впевнені, що мають необхідні вміння та навички впливати на навчальний процес учнів. Підтверджено, що ефективність учителя, тобто вміння та навички, які, на думку педагога, він має для врегулювання навчання учнів впливає на методичне планування та процес прийняття рішень учителем (Чанен-Моран, Гой та Гой (Tschannen-Moran, Noe & Noe, 1998).

Успішна вчительська практика з учнями з особливими освітніми потребами, залученими до загальноосвітніх шкіл, може стати потужним засобом професійного зростання через заохочення змін у переконаннях і сприйнятті. Тобто, інклюзія може стати потужним інструментом професійного зростання педагога.

Забезпечення позитивної командної взаємодії.

Однак, учителям не потрібно перебільшувати власні обов'язки в інклюзії. Учитель має планувати заняття так, щоб усі діти могли працювати, натомість він повинен мати забезпечену допомогу інших учителів або фахівців із спеціальної педагогіки, які полегшили б йому планування індивідуальної роботи з дітьми з особливими потребами. Завдання фахівців зі спеціальної педагогіки полягає у допомозі звичайним учителям у програмуванні роботи допоміжних учителів і волонтерів, які допомагають учителям всюди, де потрібний своєрідний індивідуальний підхід до дитини з особливими потребами. Спеціальні педагоги разом зі звичайними вчителями відповідають за реалізацію попередньо розробленого індивідуалізованого навчального плану для кожної дитини з особливими потребами.

Командна взаємодія — запорука успіху діяльності вчителя інклюзивного класу.

Оскільки діти з особливостями психофізичного розвитку часто мають багато специфічних потреб, важливо, щоб над їх задоволенням працювала група фахівців різного профілю. Одна людина просто не в змозі займатися питаннями когнітивного, моторного, соціального та комунікативного розвитку дитини, її лікуванням, харчуванням тощо. Це може зробити лише команда відповідних фахівців, які активно співпрацюють і обмінюються знаннями та інформацією. Звичайно, членами цієї команди мають бути батьки, оскільки вони відіграють у житті дітей надзвичайно важливу роль.

Наукові дослідження свідчать, що при командній роботі приймаються обґрунтованіші та якісніші рішення, а результати діяльності кращі, ніж у разі самостійної роботи кожного члена команди. Також важливим фактором є командний дух, почуття причетності, які сприяють плідному співробітництву.

Характерні риси роботи в команді з дитиною з особливими освітніми потребами:

- Рішення стосовно методів роботи з дитиною приймаються колективно, члени команди також несуть колективну відповідальність за результати.
- Батьки та інші родичі дитини є важливими членами команди.
- Всі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими.
- Знання та вміння представників різних дисциплін інтегруються у ході розробки і реалізації навчального плану роботи з дитиною.
- Члени команди працюють над задоволенням потреб дитини.
- Немає двох однакових команд, оскільки всі діти і сім'ї унікальні.

Якщо у команді більше двох членів, співпраця може бути складнішою, проте у цьому випадку перевагою є розмаїття ідей і точок зору.

Важливо завжди пам'ятати, що у команді багато учасників і у кожного з них є своя точка зору. Необхідно знати функції всіх членів команди. Це допомагає під час спілкування і збирання інформації, необхідної для прийняття обґрунтованих навчальних рішень. Всі члени команди мають активно співпрацювати під час розробки індивідуального навчального плану дитини.

Важливо розуміти, що педагоги не в змозі охопити всього і що вони не можуть знати відповіді на всі питання стосовно дитини, однак вони мають знати, де або з чією допомогою можна знайти ці відповіді.

Ефективний директор школи сьогодні визнає, що співробітництво вчителів є потужним ресурсом у підтримці навчання учнів з різними здібностями та особливостями розвитку.

У загальноосвітніх класах навчається дедалі більше дітей з порушеннями психофізичного розвитку, тому навіть досвідчені вчителі під час викладання часто стикаються з новими та незвичними ситуаціями. Випробування альтернативних методів викладання створює можливості для заохочування учителів до спільного прийняття рішень, вирішення проблем та рефлексії. Керівникові навчального закладу необхідно сприяти утворенню команд, аби була змога приймати такі спільні рішення, які б допомагали формувати і спільну відповідальність за учнів.

Як уже зазначалося, серед необхідних умов інклюзивного навчання є саме командний підхід — тобто співпраця кількох фахівців (інколи різних, але споріднених служб), спрямована на задоволення особливих освітніх потреб учнів. Встановлення взаємостосунків з учителями спеціальної освіти та працівниками відповідних служб створює для освітян загальноосвітньої системи підґрунтя для розуміння сильних сторін та потреб своїх учнів, яких залучають завдяки інклюзії, а також надає їм можливість виробляти чіткі вимоги до їхньої роботи в класі (Клут та Дармоди-Латам (Kluth and Darmody-Latham 2003); Діл, Форд та Федеріко (Diehl, Ford, and Federico, 2005). Таку співпрацю ДеСімон та Пармар (DeSimone and Parmar, 2006) визначають як дуже корисний і доступний ресурс, що є в розпорядженні педагогів із загальної системи освіти та наголошують на тому, що і самі вчителі мають відчуті переваги співпраці, зрозуміти, що разом з іншими фахівцями вони зможуть надавати кращу допомогу учням з особливими потребами.

Цілі співпраці.

Зигмонд та Магера (Zigmond and Magiera, 2001) виокремлюють три цілі співробітництва, які ведуть до встановлення міцних робочих стосунків та поліпшення досягнень учнів з особливими потребами.

1. Перша ціль полягає у використанні різноманітних методів викладання, що відповідають особливим потребам учня. Багато пропозицій від

спеціальних педагогів або інших фахівців споріднених служб, спрямованих на задоволення потреб учнів, якими вони опікуються, є слухними методами, які виявляються практичними та корисними для поліпшення досягнень усіх учнів. Однак, дуже важливою передумовою успіху буде спільне обговорення педагогами визначення, реалізації та оцінювання того чи іншого методу, як стосовно учнів, так і класу. Обмін думками має будуватися на основі існуючих знань учителя про адаптацію викладання у відповідності до конкретної особливої потреби дитини, а також на знаннях надавача споріднених послуг про навчальну програму і типові методи навчання (Мастроп'єрі та ін. (Mastropieri et al., 2005).

2. Друга ціль полягає у наданні необхідної підтримки учням з особливими потребами під час навчання у загальноосвітніх класах. Цього можна досягти шляхом пристосування або зміни поведінки вчителя, який використовуватиме такі методи роботи з класом, які підходять для учня з особливими потребами. Дослідження засвідчують (Мастроп'єрі та ін (Mastropieri et al., 2005), що такі стратегії, як аналіз раніше засвоєних навичок перед наданням нової інформації чи створення для учнів можливості працювати як під контролем, так і самостійно, є ефективним практичним підходом до навчання дітей з особливими потребами. Слід зазначити, що застосування таких стратегій буде корисним і для всіх інших учнів.
3. Третя ціль полягає в поліпшенні навчальних досягнень учнів з особливими потребами. Співробітництво дає можливість учителям та фахівцям відповідних служб знайти шляхи практичного використання ефективних практик широкого спектра для підвищення якості викладання (Барнз (Barnes 1999).

Типи співпраці.

Для ефективної співпраці педагогам потрібно вміти ділитися власними поноваженнями та бути готовими зробити свій внесок у спільний процес. Успішна діяльність команди базується на взаємній повазі, довірі, готовності до спільного планування, а також спільній філософії її учасників. Актуальним видається і такий тип співпраці, як спільне викладання.

Спільне викладання.

Френд та ін. (Friend et al., 1993) визначили можливі варіанти спільного викладання, яке передбачає різні рівні спільного управління та контролю навчального процесу.

Таблиця 1 містить опис цих рівнів та їх ілюстрації відповідними прикладами.

Таблиця 1.

Спільне викладання, управління

Рівень	Опис	Приклад
Ведення і підтримка	Один педагог веде урок, а другий — допомагає учням, звертаючи особливу увагу на тих, хто працює за індивідуальним навчальним планом	Учитель другого класу веде урок з математики на тему додавання. Учитель зі спеціальної педагогіки ходить по класу і допомагає учням з особливими потребами
Навчання в центрах	Члени команди погоджують навчальні цілі, а потім створюють центри. Кожний педагог відповідає за управління лише одним центром	Команда, що працює в групі дитячого садка, створює центри мови та грамотності. Вихователька керує центром розуміння прочитаного матеріалу. Логопед керує центром фонематичного сприймання. Спеціаліст з розвитку дрібної моторики керує центром писання. Діти, об'єднані у рівнокількісні групи, проходять через усі центри через кожен навчальний центр.
Паралельне навчання	Члени команди планують уроки разом, але кожний із них веде навчання самостійно або в малих групах, чи з половиною класу	Учитель середніх класів і соціальний педагог школи планують урок з суспільних наук, пов'язаний з поточними подіями та розв'язанням конфліктів. Учитель працює з однією половиною класу, а соціальний педагог — з іншою
Альтернативне навчання	Один член команди навчає більшість групи, тим часом як другий працює з меншою групою, проводячи додаткове навчання, наприклад, заняття на повторення або поглиблення	На уроці з природознавства учитель четвертого класу працює з більшістю учнів класу, а учитель зі спеціальної педагогіки нагадує відповідну термінологію учням з особливими потребами

Бар'єри на шляху до співпраці.

- *Стосунки.* На початку співпраці може видаватися, що вчителі зі спеціальної педагогіки та надавачі споріднених послуг мають перевагу перед учителями загальноосвітньої системи. Вони є компетентними фахівцями в галузі своєї спеціалізації та володіють спеціальними методами та методиками. І, хоча такі спеціалісти не мають досвіду повсякденного управління цілим класом і викладання в ньому, вони вважаються дуже впливовими. Іноді їхні пропозиції сприймаються як накази, і в процесі реалізації індивідуального навчального плану їх розглядають як лідерів, а не ресурси. Однак, в міру того як учителі загальноосвітніх шкіл починають розуміти роль спеціальних педагогів і надавачів споріднених послуг, а також вигоди від взаємної співпраці, шляхи її

здійснення, вони можуть підвищити якість своєї праці, підтримувати добрі робочі стосунки з численними постачальниками, а також забезпечувати кращу підтримку учням зі спеціальними потребами.

- *Час.* Час є найважливішим чинником для 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 працівникам загальної системи освіти можливість спільно планувати роботу. Насправді, час називають основною причиною браку співпраці (Даан, Бейрне-Сміт, та Латам (Daane, Beirne-Smith, and Latham, 2000)). Штатні працівники можуть вимагати надання часу для спільного планування і регулярних зустрічей. Адміністратори шкіл мають сприяти становленню співпраці, виділяючи час для спільної роботи команд.
- *Ізоляція.* Ще один бар'єр полягає в тому, що вчителям і надавачам відповідних послуг часто доводиться працювати згідно з моделями створення команд, яких вони не обирали (Барнз (Barnes, 1999)). Брак коштів може призвести до того, що члени команди працюватимуть ізольовано. Коли спеціальні педагоги, або надавачі споріднених послуг проводять додаткові позакласні заняття, учителі не поінформовані про втручання, що використовуються.

Керівникові навчального закладу потрібно подбати про розвиток загальношкільної культури, для якої співпраця — одна з основних складових. Така співпраця є справжньою і тривалою, вона охоплює всіх представників шкільного колективу та спрямована на критичний аналіз практики задля покращення результатів учнів. Шкільні адміністратори мають сприяти становленню спільнот фахівців, приділяючи увагу індивідуальному професійному розвитку педагогів, створюючи та підтримуючи у своїх школах умови для обговорення питань навчання і викладання.

Місце для нотаток

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Корисні ресурси

Вчителі як провідники змін

Сьюзан Спеддінг

У галузі освіти дітей з особливими потребами пріоритетного значення набуло створення інклюзивного шкільного середовища. Перехід до інклюзії зумовлює необхідність змін в усіх сферах освітньої практики.

Переважає більшість інновацій у практиці навчання на уроці та в навчально-методичному забезпеченні здійснюється завдяки тому, що вчителі прагнуть знайти відповіді на надзвичайно комплексне і складне завдання — забезпечити умови для оптимального навчання кожної дитини в широкій групі різних дітей, кожен з яких є неповторною особистістю і потребує диференційованого підходу (Уайтакер, 1993).

Ефективні школи

Ефективна школа провадить навчання всіх учнів за повним і всебічним курикулумом в рівних умовах і на високому якісному рівні.

Ефективні школи мають заздалегідь визначати цілі, яких сподіваються досягти зі своїми учнями, і забезпечувати такі навчальні програми й види оцінювання, що дають змогу реалізувати такі цілі та продемонструвати учнівські досягнення.

Щоб досягти вищенаведених цілей та ефективності, слід розглядати зміни як невідворотні й далекосяжні, хоча їх, ймовірно, вітатимуть не всі, кого вони торкаються. Загальновизнано, що однією з центральних характеристик ефективної школи є обов'язок задовольняти освітні потреби всіх учнів, однак, цей принцип складно сприйняти багатьом педагогам-практикам (Оуенс, 1998). Окрему людину таке завдання бентежить і навіть видається їй недосяжним. Але, якщо всі залучені до процесу готові працювати над реалізацією цих цілей в атмосфері колегіальної підтримки, вони можуть уявлятися як досяжні та цінні для всіх учасників.

Поняття **зміни** означає будь-яке нововведення (тобто програму, процес чи практику, які є новими для особи чи навчального закладу).

Важливо розглядати зміни не як одноразову подію, а як постійний процес. Зміни вимагають часу та відданості. Існує тенденція: коли школи запроваджують якесь нововведення (наприклад, нову навчальну програму), то вважають, що вже досягли змін. Очевидно, що для інклюзії учнів з особливими потребами школи і вчителі мають змінюватися. Зокрема, йдеться про зміни на рівні філософії, організації, фізичного середовища, навчально-методичного забезпечення, методик викладання тощо (залежно від індивідуальних потреб учня). Однак, практика свідчить, що окремі школи та вчителі змогли

реалізовувати їх краще, аніж інші, тож зупинятися на досягнутому не можна. Зміни — це процес, який потребує певного часу, зазвичай, кількох років. *І вчителі є головними провідниками цих змін.*

Успішні школи визнають свої недоліки, намагаються віднайти їх причини і шляхи подолання, вони постійно оцінюють якість своєї роботи, відкриті для критики й узгоджують свої цілі, щоб задовольняти потреби учнів. Насправді, школам (і окремим особам) варто поміркувати над такими запитаннями:

- На якому етапі ми перебуваємо зараз?
- Де б ми хотіли бути в майбутньому?
- Як найкраще рухатися в цьому напрямі?
- Як слід оцінювати зміни, які ми впроваджуємо? (або способи оцінювання, планування, реалізацію, аналіз результатів).

Зміни у навчальному закладі можуть бути зумовлені як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. До зовнішніх можна віднести державні навчальні програми, зовнішнє оцінювання, рішення шкільних рад або акредитаційних органів, атестація педагогічних кадрів та заходи із забезпечення якості. Вони можуть спричинити зміни на рівні учнів, вчителів або на рівні системи.

Щоб досягти успіху і забезпечити стійкі результати змін, необхідно звернути увагу на формування спільних цінностей і створення атмосфери, що сприяє проведенню змін і розвитку культури співпраці.

Без співпраці між людьми школи не можуть вдосконалюватися. Жодна особа, незалежно від посади та підготовки, не має відповідей на всі ті комплексні проблеми, що виникають у школі. Що тісніша співпраця, то більше можливостей усвідомити ці проблеми та започаткувати зміни в атмосфері взаємної поваги й довіри.

Перепони на шляху до змін

Зазвичай, школи спрямовують зусилля на підготовку «найкращих» учнів, які відповідають бажаному стандарту, і ця тенденція лише посилюється конкуренцією та пошуками «винних» у низьких навчальних результатах. Серед інших чинників, що уповільнюють процес змін, варто згадати традицію (наприклад, модель «один учитель — група учнів»), звичку обговорювати питання освіти в атмосфері заперечення й незгоди, віру в єдиний правильний метод (яка відкидає надзвичайно складну природу навчання й викладання) та переконання в тому, що освіта і навчання можливі лише в певному віці. Кожне з цих явищ тією чи іншою мірою породжує опір на шляху до змін.

Такий спротив змінам може пояснюватися особистими, організаційними чи зовнішніми бар'єрами. Однак, якщо ми ставимо за мету створити інклю-

живну школу та реалізувати відповідні зміни, потрібно визначити існуючі бар'єри та з'ясувати, яким чином вчителі можуть стати активними провідниками змін.

Відсутність позитивного ставлення до змін і відсутність потрібних навичок — є основним джерелом спротиву.

Один зі шляхів ефективного впровадження змін — формування партнерських стосунків засобами спільних успішних консультацій, про які йтиметься далі та які здатні зменшити ступінь опору та забезпечити підтримку тим, хто її потребує.

Для ефективного впровадження змін необхідно, щоб причетні до цього особи, зокрема на провідних ролях, володіли знаннями й навичками планування та виконання процедурних завдань. Сюди відносяться: вміння організовувати час таким чином, щоб він залишався на планування діяльності, навички проведення нарад та підготовки документації (наприклад, підготовка заявок).

І насамкінець, щоб забезпечити ефективне управління змінами, причетні до цього особи мають володіти навичками міжособистісної взаємодії, що необхідні для виконання робочих завдань та підтримки гармонійних стосунків

Бар'єри другого типу можна назвати організаційними (або структурними). У багатьох випадках структура навчального закладу не сприяє співпраці вчителів. Часто високий ступінь повноважень директора (який визначає цілі та виконує адміністративні функції), порівняно низький ступінь співпраці серед вчителів (особливо середньої ланки) та відносно автономне середовище, в якому працюють вчителі (урок) часто призводять до того, що педагог залишається певним чином ізольованим.

До інших шкільних характеристик, які можуть стримувати реалізацію нововведень, також належать загальношкільні цілі та ієрархічна структура повноважень. В ієрархічній структурі окремі особи несуть відповідальність за роботу інших.

Організація фізичного середовища у школі теж може мати велике значення. Часто допоміжні класи облаштовують у будівлях, що розташовані на певній відстані від основної шкільної споруди і призначені для знесення. Це наочно ілюструє ситуацію, яка не сприяє формуванню інклюзивної шкільної культури і суттєво ускладнює контакти і співпрацю між учителями.

Виникнення деяких бар'єрів пояснюється *зовнішніми* чинниками. Серед них: брак фінансування для втілення інновацій, низький рівень забезпечення початкової педагогічної освіти та підвищення кваліфікації, а також обмежені матеріальні і кадрові ресурси.

Зміни мають більше шансів стати успішними, якщо під час їх реалізації враховуються існуючі у школі бар'єри і робляться спроби їх подолання. Єдиним ключовим чинником будь-якого процесу змін є люди, яких вони стосу-

ються (Хорд та ін., 1987). Процес буде ефективнішим, якщо цілі обговорюються та погоджуються всіма учасниками, адже, життєздатність змін значною мірою залежить від спільного розуміння суті нововведення і що з його допомогою можна досягти.

Способи підвищення рівня компетентності залучених осіб.

В освіті для формування навичок широко застосовуються спеціально організовані так звані *формальні* навчальні заходи, коли фасилітатор змін проводить тренінги з підвищення кваліфікації. Цей підхід дуже ефективний для формування спеціальних/конкретних умінь, але для того, щоби вирішити труднощі, пов'язані з плануванням, процедурними завданнями, або проблеми у робочих стосунках, слід звернути увагу на створення можливостей для неперервного і змістовного професійного розвитку педагогів та надання підтримки вчителю.

Останнім часом набув популярності метод, коли провідник змін приєднується до групи, яка має реалізувати програму змін. Його завдання полягає в тому, щоб допомогти учасникам вивчити питання, які послужили основою для запропонованих змін, та дослідити способи вирішення проблем. Цей підхід особливо корисний для формування процедурних навичок, навичок планування та створення і підтримання конструктивних робочих стосунків.

Було з'ясовано, що у процесі змін ступінь зацікавленості вчителів проходить певні етапи. Таких етапів визначено сім:

- 0 — Обізнаність: не цікавиться.
- 1 — Інформаційний: готовий дізнаватися.
- 2 — Особистісний: як це стосується мене особисто?
- 3 — Менеджмент: що ми будемо з цим робити?
- 4 — Наслідок: як це впливає на учнів?
- 5 — Співробітництво: порівняння та узгодження того, що роблю я, і того, що роблять інші вчителі.
- 6 — Модернізація: пристосування програми/нововведення відповідно до власних запитів (Хорд та ін., 1987, с. 31)

Потрібно враховувати ці етапи та намагатися задовольнити пов'язані з ними потреби. Також необхідно взяти до уваги, що вчителі рухатимуться від одного етапу до іншого з різною швидкістю, і, працюючи разом у групі, вони можуть перебувати на різних сходах цього процесу.

Про існування цих етапів має знати не лише провідник змін, а й залучені до них учителі. Розуміння того, що ці почуття і занепокоєння є нормальним явищем, і що інших турбують ті самі питання, допоможе позбавитися відчуття, ніби ці побоювання свідчать про неспроможність та низьку професійну компетентність.

Створення інклюзивних громад

У втіленні будь-якої програми, спрямованої на досягнення змін, вирішальне значення має стиль лідерства, незалежно від того, хто виступає в ролі лідера: директор, вчитель чи інша особа. Він також важливий для створення відчуття громади. В літературі з питань ефективної школи переконливо доводиться, що однією з передумов успіху є почуття приналежності, яке характерне не лише для вчителів, його поділяють учні, батьки і представники місцевої громади.

Школи, які застосовують практику співпраці та колегіальності, в літературі отримали назву ефективних шкіл. Літл пише, що колегіальність існує за наявності чотирьох елементів поведінки: дорослі у школі обговорюють практику; спостерігають за роботою один одного, як педагогічною, так і пов'язаною з виконанням адміністративних функцій; спільно працюють над курикулумом, тобто планують, розробляють, оцінюють його і проводять дослідження; діляться знаннями про викладання, навчання й лідерство. Маючи змогу спілкуватися, ділитися своїми думками і проблемами в атмосфері взаємної довіри і підтримки, учасники впевнюються, що зміни досяжні та варті зусиль.

Ефективні стратегії змін починаються тоді, коли людям допомагають поступово вдосконалюватися. Необхідно усвідомлювати, що зміни — це не лінійний процес, де все заздалегідь ясно і регламентовано. Навпаки, люди мають бути активними учасниками, у яких виникатимуть питання, проблеми, і їх потрібно вирішувати. Ймовірність сприйняття і подальшого поширення змін зростає, коли вчителі переконуються в їх ефективності, в тому, що вони справді допомагають учням досягати кращих успіхів, а педагогам — професійно зростати, якщо вони самі зробили внесок у запровадження цих змін.

Роль ефективних фасилітаторів змін

Провідником змін може бути будь-хто: директори шкіл, працівники адміністрації, викладачі-предметники, вчителі спеціальної освіти, батьки, керівники та учні.

Далі наводиться приклад (ресурсний матеріал 1), де в ролі провідника змін виступає директорка школи. Вона ініціювала зміни, на які відгукнулися інші вчителі, які згодом теж стали провідниками. Школа створила інноваційний спосіб подолання труднощів, пов'язаних із переходом дітей з дошкільного навчального закладу до 1 класу.

Ресурсний матеріал 1

Провідник змін: приклад.

Дитячий садок розташований на території місцевої початкової школи. У невеликій та певною мірою ізольованій громаді більшість дітей переходили до цієї найближчої школи, щоб здобути освіту. Діти та працівники знали одне одного, хоча обидва навчальні заклади працювати окремо. Ситуація змінилася, коли до підготовчого класу в дитсадку прийняли дитину з особливими освітніми потребами.

Чотирирічний Девід мав синдром Дауна та порушенням слуху, користувався слуховим апаратом. Внаслідок порушення мовлення він спілкувався з оточуючими за допомогою простої жестової мови «макатон» і малюнками за методикою Сомпріс. Знаючи про зарахування Девіда, вчителька підготовчого класу опанувала «макатон» і Сомпріс. Після прибуття хлопчика на початку року вона почала навчати решту дітей у групі.

Коли Девід ходив до підготовчого класу, де з ним працював компетентний вихователь, директорка зрозуміла, що потрібно створювати умови для майбутнього прийому нового учня. Їй було відомо, що для дітей і їхніх батьків перехід з підготовчої до початкової школи часто пов'язаний зі стресом, а для Девіда можливі й інші додаткові труднощі. Тому вона вирішила заручитися підтримкою педагогів, які опікуються хлопчиком.

Після обговорення з вчителькою підготовчого класу і вчителькою початкової школи були окреслені дві найважливіші проблеми. По-перше, вчителька початкової школи не володіє «макатон» або Сомпріс і тому не зможе спілкуватися з новим учнем. По-друге, відчувалося, що сам хлопчик не матиме потрібних навичок для переходу до 1 класу. Остання проблема підсилювалася тим, що, на думку вчительки, яка працювала з Девідом, її колега в початковій школі не знала, як проходять заняття з дітьми в підготовчому класі і які навички їм потрібні. І навпаки, вчителька початкових класів вважала, що в дитячому садку не знають, як працюють з дітьми в 1 класі, і що діти мають вміти робити. З подальших дискусій стало зрозуміло, що важливі відмінності справді існують, і жодна з учительок про них не здогадується. Наприклад, намагаючись передбачити вимоги до дітей в 1 класі, вчителька підготовчої групи вважала, що учні повинні мати вже певною мірою сформовані навчальні вміння (наприклад, розмальовувати малюнок або писати власне ім'я). А для вчительки початкових класів важливіше було, щоб діти могли самі піти до туалету, витерти носа без допомоги дорослого тощо.

Після кількох зустрічей, влаштованих директоркою школи, обидві колеги вирішили запровадити кілька нових ідей. Вчителька підготовчої групи приходила до школи і проводила заняття з жестової мови «макатон» і з використання малюнків Сомпріс для педагога початкових класів та дітей. Були організовані кілька візитів до дитячого садка і початкової школи, щоб обидві вчительки та діти познайомилися одне з одним та із середовищем.

Директорка забезпечувала необхідні ресурси, в тому числі виділяла час. Для оцінки поточної роботи, вирішення проблем та планування на наступний період були заплановані регулярні зустрічі (двічі на семестр).

До кінця року вчителька початкових класів та її учні могли навчитися вільно користуватися «макатон» і Compic та легко спілкувалися з Девідом. Завдяки цьому після переходу до школи наступного року з хлопчиком зможуть спілкуватися діти його класу та колишні першокласники. Також, він та інші діти його класу матимуть багато друзів, які їх підтримуватимуть. Таким чином вдалося подолати багато повсякденних проблем, які ускладнюють перехід з дитячого садка до «справжньої школи». Наприклад, у підготовчому класі під час обіду діти сидять за столами, а в старшій групі вони сидять на лавках і тримають обід на колінах. У підготовчому класі туалет розташований біля навчальної кімнати, а в початковій школі — на певній відстані від класу. Тепер це було відомо Девіду та решті дітей.

Програма мала додаткові переваги і для батьків, які теж відчули її користь. Під час впровадження різноманітні заходи обговорювалися з батьками, які допомагали їх проводити. Тепер вони краще знали середовище та вимоги вчителів. Звичайне хвилювання, пов'язане із переходом від дошкільного навчального закладу до «справжньої школи» зникло, і батьки розглядали його як природну частину зростання дитини.

Програма мала й неочікувані наслідки. Вчителька підготовчого класу та вихователька середньої групи подали заяви з проханням помінятися місцем роботи на наступний рік. Такого результату директорка не передбачала, але з готовністю пішла їм на зустріч. Як виявилось наступного року, це рішення було дуже вдалим для всіх учасників навчального процесу.

Спільні консультації

Спільні консультації (або консультації у співпраці) стрімко завойовують популярність серед педагогів як метод, що дає змогу ефективно враховувати відмінні потреби всіх учнів у масовому навчальному закладі, а також вчителів, які їх навчають. Завдяки спільній роботі, вчителі можуть вдосконалювати чинні програми, розробляти методики та створювати нові можливості, яких за інших умов могло б і не бути, налагоджувати канали комунікації з батьками, учнями, адміністраторами й іншими педагогами. На думку Уайдіна і Гріммета (1995), в більшості випадків фундаментом для співробітництва є: необхідність змін і реформ в освіті; подальше ускладнення соціальних систем; зростаючі потреби в ресурсах. Під час спільних консультацій формуються партнерські відносини, які допомагають знаходити відповіді на потреби системи, вчителів та учнів (Вілла та ін., 1990).

Співпраця має низку переваг. По-перше, реалізуючи програми, що передбачають співпрацю між учасниками, навчальний заклад може залучити багатий досвід і навички всіх членів шкільної громади, щоб створити сприятливе і турботливе шкільне середовище. По-друге, враховуючи складний характер

систем надання послуг, зростає необхідність у їх якісній координації. Наприклад, упродовж дня учень з відділення підтримки дітей з легкою інтелектуальною недостатністю при середній школі якийсь час бере участь у виконанні завдань разом з викладачем, вчиться читати з допомогою одного з батьків, потім працює за спеціальною програмою з педагогом (support teacher), який організовує допоміжні програми для дітей із труднощами у навчанні, шкільним бібліотекарем, вчителем фізкультури (або іншими вчителями-спеціалістами), а після уроків відвідує логопеда. Як бачимо, виникає висока ймовірність того, що учень зрештою отримає фрагментовану програму. Потретьє, останнім часом більше зусиль спрямовується на виявлення дітей групи ризику, тобто учнів, в яких можуть виникнути суттєві проблеми з успішністю або інші труднощі. Це робиться з метою реалізовувати корекційні програми (remedial programmes) до того, як знадобиться допомога фахівців (в літературі часто позначається терміном «втручання, що передуює направленню»). Працюючи разом, вчителі можуть впроваджувати подібні програми для цих учнів. По-четверте, співпраця допомагає вчителям удосконалювати свою поточну практику і створює умови для саморозвитку. І наостанок, ще раз зазначимо, що вона є ефективним засобом налагодження партнерських стосунків та переконує вчителів у тому, що вони є головними особами у процесі змін.

Ресурсний матеріал 2

Керівні вказівки початкової школи міста Скотсдейл, Тасманія, щодо залучення учнів, на яких поширюється фінансування Категорії А.

** Термін «Категорія А» вживається стосовно учнів із тяжкими вадами розвитку (severe disabilities)*

У штатах Австралії діють різні положення про підтримку учнів з обмеженими можливостями в масовій школі. Залучаючи дітей, які мають право на фінансування за Категорією А, початкова школа міста Скотсдейл виходить з ідей та принципів, що відображені в Положеннях про рівну освіту та інклюзію дітей з обмеженими можливостями в масову школу.

Керівні вказівки щодо залучення дитини, на яку поширюється фінансування Категорії А:

Школа

- Директор школи та вчителі, відповідальні за навчання учня, ведуть постійні консультації та надають вичерпну інформацію одне одному.
- До зарахування учня школа знає, які ресурси та підтримка необхідні.

Вчитель учня, на якого поширюється фінансування за Категорією А

- Працює з класом, де кількість учнів змінено відповідно до рівня підтримки, якої потребує учень (наповненість класу визначається за погодженням між учителем та керівництвом).

- Проходить триденну професійну підготовку до початку навчання дитини, на яку поширюється фінансування Категорії А. Тип підготовки визначається згідно з потребами вчителя (наприклад, відвідування уроків, інших шкіл, навчального центру Форрестера).
- Спеціальний помічник учителя (special teacher aide support) допомагає виконувати індивідуальний навчальний план. Обсяг допомоги визначається відповідно до умов фінансування Департаменту освіти (DETCCD).
- Спеціальний помічник учителя (special teacher aide support) готує навчальні засоби, необхідні для досягнення цілей індивідуального навчального плану.
- На постійній основі отримує підтримку від вчителя-методиста (resource teacher) та районного центру послуг для дітей і закладів освіти у Форрестері.
- Кожного тижня звільняється від одного уроку (45 хв) і використовує цей час для планування роботи з учнем, який навчається за фінансування Категорії А.
- Має змогу користуватися коштами, передбаченими в бюджеті школи на спеціальну освіту.
- Проводить регулярні зустрічі з помічником вчителя для обговорення індивідуального навчального плану та шляхів його реалізації.
- До кінця третього семестру попереднього навчального року володіє інформацією про учня, який навчається за фінансування Категорії А.
- Спільно з учителем-методистом, одним із батьків та помічником вчителя проводить регулярні наради для аналізу успіхів дитини в опануванні індивідуального навчального плану та/або його перегляду.
- Має можливість ініціювати обговорення нагальних питань на засіданнях комітету з питань спеціальної освіти.
- Негайно отримує інформацію про будь-які зміни медичного або фізичного характеру, що безпосередньо впливають на досягнення цілей індивідуального навчального плану.

Вчитель-методист (на базі школи)

- Надає вчителю та помічнику вчителя допомогу у плануванні, викладанні та оцінюванні індивідуального навчального плану.
- Щороку готує заявку на фінансування.
- Забезпечує вчителю та помічнику вчителя вільний від уроків час для планування.

- Розробляє спеціальні програми для учнів (наприклад, для розвитку моторних навичок).
- Шукає та оцінює ресурси, які можуть сприяти реалізації індивідуального навчального плану (наприклад, технічні засоби, літературу тощо).
- Підтримує зв'язки з логопедом, консультантом з психології та особистісного розвитку, соціальним працівником та спеціалістом з трудотерапії.

Вчителі-спеціалісти

За потреби, вчителям-спеціалістам надається можливість пройти відповідну фахову підготовку або підвищити кваліфікацію, щоб полегшити процес інклюзії учня, який навчається за фінансування Категорії А.

Помічник учителя

- Отримує інформацію про індивідуальний навчальний план учня та надає свої рекомендації щодо нього.
- Обговорює навчальні досягнення учня з учителем під час регулярних зустрічей.
- Має змогу пройти належну фахову підготовку.
- Бере участь у засіданнях для обговорення будь-яких питань.
- Є рівним партнером у навчальному процесі.
- Має час або можливість працювати з іншими дітьми, на яких поширюється фінансування Категорії А.
- Має можливість відвідувати зустрічі для обговорення питань індивідуального навчального плану спільно з учителем, ресурсним учителем та батьками.

Персонал

- Має бути поінформований про потреби учня, який навчається за фінансування Категорії А.
- На початку навчального року проводиться нарада за участю позаштатних вчителів, які замінюють штатних працівників. Мета наради — надати інформацію персоналу, який опікується дітьми, котрі навчаються за фінансування Категорії А (докладніше див. папку для позаштатного вчителя).
- Позаштатний вчитель, який замінює основного вчителя у класі, де навчається дитина за фінансування Категорії А, упродовж перших трьох днів

заміни працює спільно з помічником, який заангажований на повний робочий день.

Учні

- До учнів необхідно ставитися однаково і з повагою.
- Сприймаються як повноправні члени класу та всієї шкільної громади.
- Навчаються за індивідуальним навчальним планом, який має практичне значення та відповідає їхнім потребам.
- Мають ті ж права, що й інші учні згідно з принципами сприятливого шкільного середовища.
- Мають доступ до всіх зручностей та послуг школи.
- Мають право на індивідуальну допомогу, що відповідає їхнім потребам.
- За потреби забезпечуються обладнанням відповідно до конкретних потреб.
- Мають право досягати успіху на своєму рівні.

Батьки

- Запрошуються до участі у плануванні навчальної діяльності своєї дитини принаймні раз на семестр.
- Отримують примірник індивідуального навчального плану дитини.
- Запрошуються до участі в засіданнях для обговорення навчального процесу (на засіданні також присутні представники інших служб та установ, які опікуються дитиною).
- Регулярно отримують інформацію про успішність дитини.
- Отримують інформацію про програми професійної підготовки, які стосуються потреб їхньої дитини, запрошуються до участі в цих програмах.
- Беруть участь у консультаціях щодо вибору класу для дитини.
- Заохочуються до участі у плануванні навчального процесу та викладання навчальної програми для їхньої дитини.
- Мають дотримуватися встановленого порядку комунікації.
- Отримують можливість долучитися до підготовки щорічної заявки для учнів, які навчаються за фінансування Категорії А (заявка подається від імені школи).

Інші учні в початковій школі міста Скотсдейл

- Отримують інформацію про тип обмежених можливостей, поведінку та потреби учня, який навчається за кошти Категорії А.
- Отримують допомогу у спілкуванні з учнями, які мають обмежені можливості.

Місцевий центр послуг для дітей та закладів освіти

- Надає допомогу відповідно до профілю установи.

Термін «спільні консультації» описує постійну взаємодію між людьми, які мають різну кваліфікацію, знання та досвід і співпрацюють із власної ініціативи з метою виробити шляхи вирішення проблем. Проблема визначається заздалегідь, і всі учасники погоджуються з тим, що вона на теперішній момент є пріоритетною. Цей метод дає змогу віднайти рішення, краще за будь-який інший варіант, що його може запропонувати будь-який член команди окремо (Айдол, Паолуччі-Уїтком та Невін, 1986).

Вчителі можуть навчати одне одного і, таким чином, використовувати знання й досвід кожного учасника з найбільшою користю, щоб якомога повніше задовольняти індивідуальні потреби учнів. Один учитель може допомагати іншому виробити навички з певної методики, наприклад, кооперативного навчання чи взаємонавчання, і вони працюватимуть разом на уроці. Вчитель може радитися із вчителем-спеціалістом про те, як розробити і впровадити певну програму, наприклад, програму управління поведінкою або додаткові заняття для учнів з низькими навичками читання. Вчитель може допомагати вчителю спеціальної освіти створити програму, яка узгоджуватиметься зі звичайною програмою решти класу, наприклад, організувати додаткові заняття для розвитку навичок читання за тими самими підходами і матеріалами, що застосовуються на уроці. Можливо, вчитель спеціальної освіти та вчитель-предметник разом визначать таку форму допомоги, яка найменш обмежуватиме учнів і, водночас, дасть їм змогу залишатися у масовій школі.

Спільна консультація — це інтерактивний і неперервний процес. Для нього характерні взаємна довіра і повага, взаємне співробітництво і відкрита комунікація. У спільних консультаціях наголос робиться на партнерстві, де наявні головні складові — вирішення проблем у співпраці та спільна відповідальність за належний рівень викладання.

Приклад спільної консультації

Окреслення мети

Спочатку потрібно домовитися про ролі, цілі, обов'язки й очікування учасників команди.

Викладача точних наук у середній школі непокоять низькі результати учня, який має труднощі у навчанні. Він звертається по допомогу до вчителя-помічника з навчальних проблем. Викладачу-предметнику відомо, що після закінчення школи учень мріє про професію, для якої необхідно скласти екзамен з точних наук. Але навчання дається йому важко, і тому наприкінці року він може не впоратися із екзаменом з точних наук попри старанність і зусилля, яких вочевидь докладає. Викладач не знає, чим можна допомогти. Вчитель-помічник володіє корекційними навчальними методиками, але недостатньо орієнтується у програмі з точних наук для середньої школи. Обидва педагоги вирішують працювати разом: предметник надаватиме інформацію про зміст уроку, а вчитель-помічник допомагатиме учневі індивідуально та рекомендуватиме вчителю відповідні форми й методи роботи на уроці. До процесу також буде залучено самого учня та його батьків.

Визначення проблеми

Потрібно точно визначити суть наявних проблем. Для цього, можливо, потрібно вдатися до певного типу оцінювання або збору даних.

Щоб визначити причини проблеми, вчитель-помічник проводить бесіду з учнем та кількаразово спостерігає за його роботою на уроці. За результатами оцінювання з'ясується, що основною причиною труднощів є низький рівень навичок читання, тому учневі складно засвоювати нові терміни та читати письмовий матеріал (чи працювати з текстом). На уроці він дуже повільно записує за вчителем, пропускає багато інформації, а нотатки, які встигає зробити, здебільшого записані фрагментарно і майже нерозбірливі, а відтак — вивчати матеріал за ними дуже складно.

Аналіз варіантів втручання

Розробляються пропозиції щодо методики втручання і прогноуються наслідки кожного з варіантів. На цьому етапі доцільно скористатися методом «мозкового штурму».

Викладач-предметник, вчитель-помічник, батьки та учень разом вирішують, що викладач надаватиме помічникові зміст уроку заздалегідь, а той обговорюватиме з учнем нові терміни та матеріал. Помічник береться спростити письмовий матеріал та інструкції, а потім з ними працюватиме викладач. Обговорюються конкретні аспекти уроку, наприклад темп, використання різноманітних навчальних засобів і способів представлення інформації, застосування методик кооперативного навчання. Вчитель-помічник погоджується проводити уроки разом у формі командного викладання. Учасники також погоджуються, що зміни підуть на користь й іншим учням. Домашнє завдання адаптуватиметься. Також планується врахувати потреби учня під час іспитів (наприклад, надання додаткового часу для читання).

Реалізація втручання

Втручання здійснюється відповідно до узгоджених завдань і процедур.

Реалізація втручання розпочинається з того, що викладач-предметник і вчитель-помічник зустрічаються на початку кожного тижня, щоб обговорити матеріал на тиждень та досягнуті успіхи. На прохання викладача помічник проводить спільно з ним окремі уроки, аби допомогти організувати групову роботу та надати підтримку під час командного викладання.

Оцінка

На цьому етапі оцінюється ефективність методів втручання.

Вчитель-помічник, викладач, учень та його батьки погоджуються, що успішність покращилася. Тепер учневі легше працювати на уроці, він може користуватися записами, які йому надаються. Нещодавно він добре написав контрольну роботу.

Огляд програми та оцінка

На цьому етапі, виходячи з результатів оцінювання, втручання може продовжуватися, модифікуватися або припинитися.

У запропонованому прикладі учасники роблять висновок, що надалі знадобиться лише незначна допомога. Вчитель-помічник і викладач-предметник можуть домовитися про зустріч пізніше для остаточного аналізу. Вони можуть зустрічатися і раніше у разі виникнення проблем. Учень за потреби може звертатися до кожного з них.

Сприяння інклюзії шляхом забезпечення навчального лідерства: ролі, які відіграє директор середньої школи

Стефані А. Паркер та Вікторія П. Дей¹

Навчання — найважливіша мета шкіл і шкільної освіти, місія, яка є їх квінт-есенцією. Навчання та пов'язані з ним різноманітні питання також окреслюють проблеми та запитання до шкільних лідерів: Хто може навчатися? Чого вони можуть навчитися? Як створювати можливості для навчання? На кого такі можливості необхідно спрямовувати? Відповіді на ці запитання є основними для вирішення проблеми інклюзії в школах.

¹ Стефані А. Паркер є доцентом в галузі освітнього лідерства, а Вікторія П. Дей — доцентом в галузі спеціальної освіти. Обидві працюють в Коледжі освіти, догляду за маленькими дітьми та професій, пов'язаних з охороною здоров'я, Гартфордського університету, Уест Гартфорд, штат Конектікут. Читачі можуть продовжити діалог з Паркер за адресою sparker@uhavah.hartford.edu, а з Дей — за адресою vday@uhavah.hartford.edu.

Інклюзивні школи не просто «виникають» внаслідок довільних процесів і дій. Скоріше, школи, як інклюзивні спільноти для всіх учнів, виникають внаслідок цілеспрямованого лідерства. В середній школі директор має бути ключовим спеціалістом, який у процесі змін веде за собою інших. В міру того як школи стають більш інклюзивними, виникає потреба в директорах, які здатні чітко визначити та сформулювати місію, що охоплює цінності інклюзії та інклюзивну практику; сприяти створенню у закладі атмосфери, в якій всі учасники поділяють усвідомлення, що школа виступає за успіх і досягнення всіх учнів; управляти ресурсами та координувати їх використання для виконання навчальної програми і викладання в спосіб, який підтримує інклюзію всіх учнів; здійснювати моніторинг та надавати підтримку розвитку і прогресу кожного учня; слугувати прикладом рефлексивної практики та наглядати за процесом навчання, аби постійно заохочувати та зміцнювати культуру інклюзії всіх членів спільноти, що навчається.

Інклюзивні школи

Сьогодні на директорів покладено завдання створення або керування інклюзивною школою, яку відвідують всі діти відповідного вікового діапазону з певного району. Діти з особливими потребами відвідують ті ж самі школи, які вони б відвідували, якби в них не було проблем (Сейлор та ін., Вілла та ін. (Sailor et al., 1989; Villa et al., 1992)). Будь-які спеціальні послуги надаються в загальноосвітніх навчальних закладах, або в безпосередній близькості від класів, що відповідають вікові дітей. Кількість часу, коли діти з особливими потребами входять у загальні класи, отримують підтримку і навчаються разом з дітьми з типовим розвитком, доведено до максимуму.

Вважаючи, що знання та техніка існують для того, аби надавати відповідну допомогу, деякі освітяни просувають «повну інклюзію» всіх учнів з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітніх класах. (Вілла та ін. (Villa et al., 1992)). Інші освітяни пропонують використовувати інклюзію при кожній нагоді, і забирати учнів з класу для надання спеціальних послуг лише коли це конче необхідно, якщо відповідне навчання не можливо надавати в загальноосвітньому класі (Гудлед та Ловітт (Goodlad and Lovitt, 1993)).

На рівні середньої школи частина шкільного дня для деяких учнів може присвячуватися оволодінню навичками функціональної роботи шляхом навчання на базі громади (в інклюзивних закладах). Незалежно від точки зору людини на ступінь або міру інклюзії в школі (або в громаді), багато директорів здійснюють зміни в школах, внаслідок чого більше учнів з особливими потребами отримують послуги в системі загальної освіти упродовж тривалішого часу. Загальна завдання полягає у створенні більш цілісної та комплексної системи освіти для всіх учнів.

Інклюзія означає не лише надання спеціальних послуг для задоволення навчальних і соціальних потреб в загальноосвітньому класі, а й створення можливостей для участі в усіх сферах життя школи, таких як клуби, спор-

тивні команди або спеціальні програми. Насправді, в інклюзивних школах увага зосереджується на створенні спільнот, що підтримують навчання та особистісний розвиток (Сапон-Шевін (Sapon-Shevin, 1992)). Учні, з їхніми індивідуальними характеристиками, поважають і цінують. Різноманітність у школі визнають та вітають таким чином, аби сприяти створенню спільноти, відчуття єдності та приналежності до колективу. Завдяки готовності сприймати індивідуальні відмінності як позитивні характеристики, учнів заохочують до того, аби вони ставали активними членами шкільної спільноти.

Створення інклюзивної навчальної спільноти потребує відданості, планування, підготовки та підвищення кваліфікації персоналу. У процесі наближення до створення інклюзивних навчальних спільнот школи можуть стикатися з труднощами. Використовуючи виміри навчально-виховного лідерства, директори, які передбачають і визнають можливість виникнення труднощів, будуть краще підготовлені до надання підтримки колегам, учням та родинам і, таким чином, зможуть зменшити їх тиск.

Забезпечуючи навчально-виховне лідерство, директор підвищує можливість для школи стати інклюзивною за рахунок створення спільноти людей, які навчаються, в якій всіх дітей цінують як рівноправних членів.

Виміри навчального лідерства

Директор, в якості лідера, часто виконує багато функцій, в тому числі сприяння розумінню та рефлексії, надання знань і навичок, сприяння ефективності та змінам. Виміри навчального лідерства — визначення місії та інформування про неї; керування процесом виконання навчальної програми та викладання; здійснення нагляду за викладанням або рефлексія щодо нього; моніторинг учнівських успіхів, а також сприяння створенню відповідного навчально-виховного середовища — все це створює відповідне підґрунтя для виконання цих ролей таким чином, аби сприяти досягненню інклюзії (Круг, Паркер (Krug, 1990; Parker, 1993)).

Визначення місії школи та інформування про неї є однією з найважливіших функцій навчального лідера. Для того, щоб створити інклюзивну школу, потрібно аби всі зацікавлені особи розмірковували над її місією. Чого намагається досягти школа? Яким чином про її цілі інформується шкільна спільнота і люди за її межами?

Директор має збирати точки зору та інформацію щодо конфліктів, проблем і викликів, про які повідомляють працівники школи, і які стосуються виконання поточної місії. Необхідно визначити, якою мірою необхідно досягати відповідності між поточною місією школи, індивідуальними переконаннями та цінностями для того, аби сприяти втіленню у життя інклюзивної практики. Спільними зусиллями працівники школи мають дійти нового усвідомлення того, де можна впроваджувати інклюзію і як вона здатна змінити місію школи.

Цілі, які широко поділяються і мають особисте значення, стимулюють освітян до спільних зусиль, спрямованих на виконання школою своєї місії. Однакове розуміння місії та її зв'язку з інклюзією підвищує готовність освітян уживати відповідні дії задля більш ефективного обслуговування потреб учнів і батьків. Якщо директор втілює в життя спільну місію, в повсякденному житті школи визнаються принципи справедливості, толерантності, турботи та поваги до інших.

Спільне розуміння місії та кожного з чотирьох вимірів, що залишаються, можна досягти за рахунок активної участі в обговоренні та рефлексії. При цьому може виникнути потреба у взаємодії між окремими особами, командами та викладацьким складом в цілому. Директор може спрямовувати цю взаємодію або залучати інших до професійного розвитку. Часто можна застосовувати підхід до вирішення проблем, який потребує використання формату прийняття рішень. Наприклад, директор або особа, відповідальна за підвищення кваліфікації персоналу, може запропонувати три різні сценарії, кожний з яких складається із ситуацій, що стосуються інклюзії, які є доречними для конкретної шкільної команди або до всього складу викладачів. Застосування вимірів навчального лідерства до цих сценаріїв створює вагоме підґрунтя для використання вимірів у повсякденній діяльності школи.

Ефективні директори намагаються здійснювати управління виконанням початкової програми та процесом навчання, спрямовуючи свої зусилля на питання, що пов'язані з освітою, а не з адміністративною діяльністю. Цього можна досягти шляхом надання знань та інформації, матеріалів і ресурсів, які допомагають у роботі вчителям та іншим членам педагогічного колективу, які виконують місію школи. У випадку інклюзії зростає потреба в роз'ясненні того, як співпадають шкільна навчальна програма, практичні підходи до навчання, потреби груп школярів та окремих учнів, а також вимоги нормативних документів.

Для директора, як навчального лідера, це означає необхідність бути обізнаним у поточних навчальних підходах, що використовуються у школі або шкільному окрузі, а також уміння сформулювати, які підходи сприяють або перешкоджають інклюзії. Багато проблем, пов'язаних з інклюзією, що виникають особливо поміж учителями, стосуються навчальної програми та навчання. Наскільки гнучкими є структура і зміст навчальної програми? Наскільки вчителі уповноважені приймати невідкладні рішення стосовно модифікації навчальної програми або зміни методів викладання? Відповіді на ці запитання, зазвичай, потребують спільного обговорення за участі вчителів та адміністраторів.

Іноді буває необхідно, хоча й складно, виділити час для обговорення цих питань та перепон, а не зупинятися на тому, що було досягнуто. У відповідь на перепони, які обов'язково виникнуть, директору необхідно сприяти вирішенню проблем та прийняттю рішень. Часто в якості засобів, що можуть заохочувати до дебатов, обміну позитивними моделями, а також рекомендувати можливі рішення проблем, можна використовувати короткі відео фрагменти про інших людей у схожих навчальних ролях та аналогічних ситуаціях.

Вчителі — це ті люди, які повсякденно втілюють місію у життя, займаючись з учнями. Тому навчальне лідерство охоплює й розмірковування про навчання або нагляд за ним, як за одним із п'яти вимірів. Ця концепція полягає в необхідності роботи з учителями упродовж певного часу і в різних ситуаціях з питань навичок викладання. Багато директорів створюють можливості, які дають учителям змогу розмірковувати про свій нещодавній досвід і ділитися ним з іншими.

Оскільки в загальноосвітні класи приймають дедалі більше дітей з порушеннями психофізичного розвитку, навіть досвідчені учителі під час викладання часто стикаються з новими та відмінними ситуаціями. При цьому може виникати потреба в інноваційних підходах до викладання, які необхідно цінувати та стимулювати. Випробування альтернативних методів викладання створює можливості для заохочування учителів до прийняття рішень, вирішення проблем та рефлексії. Необхідно заохочувати створення команд для того, аби мати можливості спільно, за участі колег, приймати рішення. Якщо відповідальність за учнів буде спільною, то фахівці загальноосвітньої системи, спеціальної освіти або інших допоміжних служб потребуватимуть часу для планування спільної роботи.

Багато людей можуть виконувати роль «людських ресурсів», які надаватимуть зворотний зв'язок щодо викладання самим учителям, працівникам допоміжних служб, лідерам команд і запрошеним гостям. Стимулювати професійне зростання та відновлення можна шляхом проведення самооцінки ефективності роботи та визначення цілей. Їх можна заохочувати до обговорення таких важливих питань як: «В чому мені вдається успішно працювати з усіма учнями? В чому мені не вдається досягати цілей, які я визначив для себе і для учнів? Як я знаходжу час і використовую можливості для роздумів щодо викладання?». Позитивним завершенням зустрічей, у центрі уваги яких є питання викладання, стає робота з визначення цілей або розробки персональних планів дій. Директор може також запропонувати відвідання шкіл, які стали інклюзивними.

Як навчальні лідери, директори концентрують увагу на покращенні результатів роботи учнів за рахунок моніторингу їхнього прогресу.

Таблиця 1

Директор як навчальний лідер

ЩО	ЯК
Визначення місії та інформування про неї	<ul style="list-style-type: none"> Визначити ступінь збігу поточної місії та інклюзивної практики. Вивчити шляхи, якими інклюзія здатна по-новому сформулювати місію. Розпізнавати приклади місії в повсякденних діях
Керування процесом виконання навчальної програми та викладання	<ul style="list-style-type: none"> Прояснити, як співпадають навчальна програма, поточна практика навчання, потреби учнів, а також вимоги нормативних документів. Надавати матеріали та ресурси, які потрібні членам викладацького складу.

	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорювати гнучкість і прийняття учителями рішень щодо навчальної програми та викладання
Здійснення нагляду за викладанням	<ul style="list-style-type: none"> • Стимулювати інновації в навчальній практиці. • Сприяти створенню ефективних шкільних команд. • Використовувати визначення цілей та самооцінку. • Спостерігати за навчальними закладами, які демонструють приклади успішної інклюзії
Моніторинг учнівських успіхів	<ul style="list-style-type: none"> • Повідомляти про результати оцінювання. • Пояснювати, яким чином оцінювання використовується для покращення викладання. • Обговорювати результати моніторингу груп школярів та окремих учнів
Сприяння створенню навчального клімату	<ul style="list-style-type: none"> • Покращувати навчання і досягнення всіх учнів. • Перерозподіляти персонал і час відповідно до потребами. • Здійснювати моніторинг доступу до ресурсів і позакласних заходів для всіх учнів

Яким чином учителі, учні, батьки та адміністратори можуть узнати, що навчальна програма і викладання є ефективними; що вони забезпечують досягнення цілей і виконання завдань школи? Чого навчаються учні? Як учні просуваються вперед в своєму розумінні та досягненнях? Наскільки часто повідомляється про результати оцінювання під час зборів, у бюлетенях або іншими засобами? Моніторинг успіхів учнів передбачає регулярне і систематичне проведення оцінки того, чого учні навчилися, а також використання результатів для оцінювання користі, що приносить виконання цілей школи у досягненні місії. Результати також використовуються для внесення змін і покращення структури навчальної програми та ефективності викладання.

В інклюзивних школах директори також приділяють увагу моніторингу успіхів осіб з особливими потребами на предмет їх відповідності цілям, що визначені в їхніх індивідуальних навчальних планах. Деякі освітяни потребують підвищення кваліфікації, аби прийти до спільного розуміння, як моніторинг успіхів груп учнів співпадає або відрізняється від моніторингу, де акцент робиться на успіхах окремої особи.

У процесі переходу до оцінювання на основі досягнутих результатів існує багато можливостей для вивчення змін у практиці оцінювання всіх учнів. До цих змін може входити аналіз того, як оцінка інформації може надавати цінний зворотний зв'язок стосовно учнів з особливими потребами в інклюзивних класах. Директор може організовувати заходи в невеликих групах, де освітяни, знайомі з навчальною програмою школи, методами викладання і практикою оцінювання, обговорюють індивідуальний навчальний план якогось уявного учня і аналізують його з точки зору відповідності до вимірів навчального лідерства, представлених в цій роботі.

Ефективні директори сприяють створенню атмосфери, де високо цінуються навчання та досягнення, і робиться все для їх покращення. Шкільний клімат створюється на основі спільної зацікавленості, турботи та підтримки всіх

учнів, включаючи учнів з особливими потребами. Дуже важливо, аби директори визначали цілі, часові межі та процедури, спрямовані на здійснення змін і сприяння створенню атмосфери єдності. Для того, щоб інклюзія була успішною та задовольняла потреби учнів, часто необхідно здійснювати гнучкий перерозподіл часу і персоналу (Вілла та ін. (Villa et al., 1992). Крім того, директори мають здійснювати моніторинг всіх учнів з особливими потребами для того, щоб гарантувати їхній доступ до ресурсів, наприклад, до комп'ютерів або участі в позакласних заходах, сприяючи таким чином розвитку та прийняттю всіх учнів (Маєр, Міджлі та Урдан (Maehr, Midgley, and Urdan, 1991).

Висновки

Навчальне лідерство визначається п'ятьма вимірами, які підсумовані в Таблиці 1: визначення місії та інформування про неї; керування процесом виконання навчальної програми та викладання; здійснення нагляду або рефлексія про викладання; моніторинг учнівських успіхів; сприяння створенню навчального клімату (Круг (Krug, 1990, 1993).

Спроби бути навчальним лідером, виконуючи лише вимоги одного або двох з цих вимірів — є марними, і фактично можуть призводити до зворотних результатів. Ефективний директор, який є навчальним лідером, застосовує всі виміри і використовує їх таким чином, аби вони підкреслювали та підкріплювали один одного. Переглядаючи місію школи та стимулюючи створення навчальної атмосфери, що сприяє успішній інклюзії, можна також переглянути навчальну програму, систему викладання і моніторингу успіхів учнів. Директор є ключовою особою у виконанні завдань створення можливостей для покращення знань і піднесення якості практичної роботи, що веде до успішної інклюзії.

Література

1. Goodlad, J. I., and Lovitt, T. C, eds. *Integrating General and Special Education*. (Гудлед, Дж.І. та Ловітт, Т.С. Поєднання загальної та спеціальної освіти) New York: Merrill, 1993.
2. Krug, S. E. *Leadership and Learning: A Measurement-Based Approach for Analyzing School Effectiveness and Developing Effective School Leaders*. (Круг, С.Е. Лідерство та навчання: Підхід до аналізу ефективності шкіл і підготовки лідерів ефективних шкіл з використанням підходу на основі вимірювань) Champaign, 111.: National Center for School Leadership, 1990.
3. «Leadership Craft and the Crafting of School Leaders.» (Майстерність лідерства і виховання шкільних лідерів) *Phi Delta Kappan* 3(1993): 240–44.
4. Maehr, M. L.; Midgley, C; and Urdan, T. «School Leaders Affect Teachers, Students.» (Маєр, М.Л., Міджлі, Ч. та Урдан, Т. Шкільні лідери впливають на учителів, учнів) *Leadership and Learning* 1(1991): 2, 5.
5. Parker, S. A. «So Now You're a School Leader-What Should You Do?» (Паркер, У.С. То ж зараз, коли ви є шкільним лідером, що вам необхідно робити?) *Phi Delta Kappan* 3(1993): 229–32.
6. Sailor, W. S.; Anderson, J. L.; Halvorsen, A. T; Doering, K.; Filler, J.; and Goetz, L. *The Comprehensive Local School Regular Education for All Students with Disabilities*. (Сейлор, У.С., Андерсен, Дж.Л., Галворсен, А.Т., Доєрінг, К., Філлер, Дж. Та Гец, Л. Загальна освіта в місцевій загальноосвітній школі для всіх учнів з особливими потребами) Baltimore, Md.: Paul H. Brookes, 1989.
7. Sapon-Shevin, M. «Celebrating Diversity, Creating Community.» (Сапон-Шевін, М. Поважаючи різноманітність, створюючи спільноту) In *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*, edited by S. Stainback and W. Stainback. Baltimore. Md.: Paul H. Brookes, 1992.
8. Villa, R. A.; Thousand, J. S.; Stainback, W.; and Stainback, S., eds. *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*. (Вілла, Р.А.; Таузенд, Дж.С.; Стейнбек, У.; та Стейнбек, С., редактори. Перебудова заради дбайливої та ефективної освіти: Адміністративний посібник зі створення різнорідних шкіл) Baltimore, Md.: Paul H. Brookes, 1992.

Критичний аналіз концепції лідерства у школах, в яких існує етнічно-культурна розмаїтість

Джені Біллот,
Unitec Нова Зеландія, Нова Зеландія

Резюме: *Глобальні переміщення людей змінюють соціальний світ, і зараз держави вже не однорідні та культурно сталі. Освітні спільноти стають дедалі більш різноманітними за своєю природою і, визнаючи, що освіта має бути доступною та рівною для всіх, шкільні лідери стикаються з проблемою управління колективами, що складаються з представників багатьох різноманітних етнічних груп. Керівництво та управління, яке необхідно здійснювати, беручи до уваги розмаїтість, привертає більшу увагу з боку академічної спільноти та практиків. Однак, у сфері освітнього лідерства та управління все ще залишається широке поле діяльності з точки зору емпіричних досліджень. Я маю намір виправити цей недолік і надати результати новозеландського дослідження (за участі трьох країн), в якому висвітлюються особливості керівництва директорів шкіл в умовах етнічно-культурної різноманітності. По-перше, хоча директор працює переважно в умовах обмежень, які встановлюються ззовні, він демонструє певну самостійність, що досягається завдяки самототожності й досвіду. Таким чином, я стверджую, що якості лідерства розвиваються через відмінність. Заперечуючи нормативну побудову лідерства, я пропоную можливість уявити, яким чином індивідуалізована діяльність покращує контекстуалізовані шляхи до управління різноманітністю у школі. По-друге, розглядаючи стратегії лідерства директорів, я вивчаю механізми, які використовуються в різних контекстах для того, аби забезпечити залучення представників усіх етнічних груп до культури шкільної спільноти. Різні практичні підходи є прикладом напруження, що існує в сьогоденних дискурсах між управлінням заради різноманітності та управлінням самою різноманітністю. Визначаючи практику лідерства в етнічно-культурно різноманітних навчальних закладах, я піддаю сумніву тенденцію до звеличування важливості відмінностей між особами в якості механізму забезпечення інклюзивної практики, оскільки це створює ризик ухилення від реального подолання труднощів, пов'язаних з різноманітністю. Зрештою, я піддаю сумніву розвиток і сталість деяких інклюзивних практик. Замість цього я наголошую на необхідності постійної переоцінки припущень, пов'язаних з різноманітністю, та способами практичної діяльності. Оскільки директор школи стає суб'єктом дедалі більш складного оточення, то й управління «багатьма різноманітними етнічними групами стає ...серйозною проблемою з точки зору доступу та інклюзії» (Шах (Shah, 2004, р. 2).*

Основні терміни: шкільне лідерство, етнічно-культурна розмаїтість, ступінь включення

Вступ

У той час, коли вплив глобалізації відчувається в різних громадах, буде своєчасним вивчити діяльність директора школи як окреме явище, а також ту роль, яку він відіграє в унікальному контексті. З підвищенням світової мобільності змінюється демографічна ситуація в країнах (Діммок, Шах і Стівенсон (Dimmock, Shah & Stevenson, 2004), що веде до створення спільнот,

які є «різноманітними з расової, етнічної, культурної та мовної точок зору» (Бенкс (Banks, 2004, р. 296). Гайда, Розенберг і Гом (Haidt, Rosenberg and Nom, 2003) стверджують, що етнічна розмаїтість, як глобальне явище, що виникло нещодавно, справляє значний вплив на шкільне лідерство, роблячи більш плюралістичними ті ролі, які відіграє шкільне лідерство. Внаслідок цього перед школами постають «вкрай важливі виклики, пов'язані з необхідністю адаптації» (Медсен та Мабокела (Madsen & Mabokela, 2002, р.1), коли вони «реагують на соціальну, культурну та мовну різноманітність своїх учнів» (де Абре та Елберз (de Abreu & Elbers, 2005, р. 3). Наразі дедалі більше акцентується на визнанні та управлінні усіма типами осіб і груп, а також їх відмінностями, коли «плюралістичне лідерство виходить з припущення, що прийняття можна досягти завдяки розумінню, цінуванню та використанню відмінностей між групами» (Авеналл (Avenall, 2004, р. 2). Визнаючи динамічний характер освітнього контексту, ця робота пропонує певні попередні спостереження того, яким чином директори шкіл намагаються керувати етнічно-культурною різноманітністю. Результати поточних досліджень того, як директори працюють і «реагують в умовах контексту на мультикультурність та розмаїтість тих учнів, яких вони обслуговують» (Палмер (Palmer, 2005, р. 54), були зафіксовані багатьма вченими (наприклад, Діммоком (Dimmock), 2005; Шахом (Shah), 2004), в той час як інші автори (Ларсон (Larson), 2002, Шілдз (Shields), 2006) закликають до того, аби почути голоси всіх, щоб мати змогу відповідним чином розвивати моральні навички і практичні вміння лідерства та сприяти їх використанню (Фурман (Furman, 2004). Поряд зі зростанням хвилювань щодо різноманітності та соціальної справедливості (Діммок (Dimmock), 2005; Шілдс (Shields), 2002; 2004; Фурман та Грюневалд (Furman & Gruenewald, 2004), Діммок (Dimmock) відзначає існування великої кількості літератури про лідерство в багатоетнічних школах, але при цьому, коментує нездатність дослідницьких робіт торкатися питання «знання контексту» (2005, р. 82). В цій праці робиться спроба доповнити результати емпіричних досліджень у цій сфері шляхом надання результатів новозеландського компоненту дослідження, проведеного трьома країнами в Новій Зеландії, Канаді та Австралії, мета якого полягала у вивченні того, як директори шкіл вирішують питання управління школами в умовах етнічно-культурної різноманітності. Хоча посилання в цій праці на Нову Зеландію дещо обмежує обсяг вибірки, слід зазначити, що приклади й висновки мають дуже багато спільного з тими, які було отримано в Канаді та Австралії.

Я стверджую: незважаючи на те, що директорам доводиться працювати в умовах обмежень, які нав'язуються ззовні, а також спільнот, що змінюються, вони демонструють лідерство в певній формі, якою вони оволоділи завдяки власній самобутності та досвіду. Фактично, існує взаємний зв'язок, що повторюється, між динамічним середовищем та діяльністю директорів. Таким чином, практичні аспекти лідерства виникають завдяки відмінностям та ілюструють індивідуальні дії директора в певному контексті (Біллот (Billot, 2005) — лінія дослідження, яку Холмс (Holmes) вважав «інтригуючою» (2005, р. 47). Використовуючи результати наукового дослідження, я визначаю ініціативи, яким сприяють директори шкіл, що мають на меті забезпечити інклюзію представників всіх етнічних груп, а також піддаю сумніву питання принципності практичних підходів, які звеличують відмінності в якості

механізму досягнення «доступу та інклюзії» (Шах (Shah, 2004, р. 2). На завершення цієї праці я заперечую розвиток і сталість інклюзивної практики та закликаю до постійної оцінки припущень щодо різноманітності та практичних підходів.

Етнічно-культурна розмаїтість у шкільних спільнотах

У наш час більше уваги приділяється тому, що таке «розмаїтість» взагалі (Ламбі та ін. (Lumby et al., 2004), і, зокрема, проблемам, що постають у зв'язку з ростом етнічного розмаїття (Діммок (Dimmock), 2005; Шах (Shah), 2004). Діммок і Уолкер (Dimmock and Walker) (2005) стверджують про необхідність збільшення кількості досліджень, спрямованих на те, аби визначити, яке місце посідає лідерство в конкретних, але різних культурних середовищах. Наслідки глобалізація наших спільнот призводять до виникнення численних мультикультурних громад і впливає на наше розуміння, що визначає нашу діяльність. Таким чином, прийшов час покращити наше розуміння знань і навичок директорів, які «розуміються на етнічних питаннях та мультикультуралізмі» (Діммок та Уолкер (Dimmock & Walker, p. 4).

У літературі іноді зустрічається взаємозамінність між термінами «культура» та «етнічна приналежність». Ау (Au) визначає етнічну приналежність як явище, що стосується «груп зі спільною історією та культурними знаннями» (1995, стор. 85), в той час як Фезерстоун (Featherstone) називає культуру «сукупністю, що охоплює соціальне та культурне життя» народу (1997, стор. 136–137). Хоча існує визнання того, що термін «культура» є дуже неоднозначним (Біллом; Діммок та Ролкер; Фезерстоун (Billot, 2005; Dimmock & Walker, 2005; Featherstone, 1997), в загальному сенсі він стосується «колективних цінностей, переконань і традицій, які поділяє якась група» (Біллот (Billot, 2005, р. 397), що визначають сенс різних індивідуальних дій та моделей поведінки. Більш всеосяжне пояснення подають Діммок та Уолкер (Dimmock and Walker), які визначають «культуру» як «певний спосіб життя членів суспільства або групи ... (а також) «клеєм», що скріплює людей таким чином, аби зробити групу відмінною від інших груп (2005, стор. 7–8).

Визнаючи існування численних сфер різноманітності (Гайдт та ін. (Haidt, et al., 2003), в цій праці я конкретно говорю про контекст Нової Зеландії, де термінові «мультикультурний» віддають перевагу перед терміном «мультиетнічний», і цей термін зазвичай використовується в шкільному секторі для визначення численних етнічних груп (Управління аналізу освіти, 2000) (Education Review Office, 2000). Отже, я тут маю на увазі «етнічно-культурну» розмаїтість (Біллот, Годдард та Крен стон (Billot, Goddard & Cranston, 2007), сполучення слів, яке визнає всі елементи відмінностей, що виникають з різних етнічних груп, а також численних груп помітно відмінних «культур» у Новій Зеландії.

На тлі етнічно-культурної різноманітності в школах, директор стикається з конкретними проблемами, які необхідно вирішувати в контексті соціальної та шкільної спільноти. Гарднер (Gardner, 1990) стверджує, що досягнення

ефективного лідерства пов'язане з питаннями цінностей і згуртованості, і наявність у школі різних груп учнів може лише ускладнити ці елементи. Попри те, що сьогодні очевидно, що спільноти змінюються внаслідок міграції етнічних груп (від людей, які вирішують мігрувати, до біженців, які шукають нову батьківщину), зараз менш зрозуміло, як це впливає на роль шкільних директорів. В цій праці я посилаюсь на результати дослідження, яку було проведене в Новій Зеландії (Біллом та ін. (Billot, et al., 2007) і яке надає емпіричні докази того, що складні питання лідерства виникають внаслідок зміни демографічної ситуації, оскільки глобалізація стає «посередником завдяки місцевим інтерпретаціям» (Демпстер, Фріклі та Перрі (Dempster, Freakley & Parry, 2001, стор. 2). Дослідження, що проводилося в Новій Зеландії, є якісним вивченням досвіду шкільних директорів, які керують середніми школами в місті Оклад (Біллот та ін. (Billot et al., 2007). Вибірка з п'яти шкіл представляє ті заклади, в яких існують різноманітні сукупності з етнічно-культурної точки зору. Позаяк в одній школі було виявлено 87 етнічних груп, головним критерієм відбору було те, що у школі зростала кількість учнів з інших країн та інших груп, порівняно з кількістю вихідців з Європи, представників народності Маорі та жителів островів Тихого океану. Було проведено інтерв'ю з директором кожної з цих шкіл, а виписки з їхніх розповідей є прикладами того, як керівники визначають та вирішують етнічно-культурні проблеми в своїх школах своїм власним шляхом.

Лідерство та управління в умовах мультикультурної розмаїтості

Завдання управління школою з різноманітним етнічно-культурним складом в Новій Зеландії ускладнюється. В звіті про останній перепис населення в Новій Зеландії (2006 р.) вказується на зміни в етнічній та культурній демографічній ситуації, коли понад 10 % визначили свою приналежність до більш ніж однієї етнічної групи (порівняно з 9 % в 2001 р.). Хоча загальне населення складає понад 4 мільйони, з яких 68 % належить до європейських етнічних груп, збільшується кількість тих, хто вважає себе представником народу Маорі та/або народностей району Тихого океану, а кількість людей з Азії більш ніж подвоїлося з 1996 р., а також збільшилася майже на 50 % після перепису 2001 року (Статистичні дані по Новій Зеландії, 2006). Зростає також кількість емігрантів з Близького Сходу. У *Стратегії освіти на 2005–2010 рр.* Міністерство освіти визнає ці зміни у населенні (Міністерство освіти, 2005). В цій стратегії зазначається, що розмаїтість існує в кожній групі учнів, і директорам потрібно нарощувати потенціал всієї школи, аби брати до уваги навчальні потреби всіх груп учнів.

Зі зростанням у школах етнічно-культурної розмаїтості виникають нові виклики (Голлоуей (Holloway, 2003), тому те, як школа будує свою організацію і розвиває конкретну шкільну культуру, впливає на можливості задовольняти потреби різноманітних етнічних груп. Шах (Shah) стверджує, що «управління багатьма різними етнічними групами та індивідуальностями висуває складні виклики з точки зору забезпечення доступу та інклюзії» (2004, стор. 2) для того, аби гарантувати «повну повагу до внутрішньої цінності кожної особи» (Шілдз (Shields, 2006, стор. 38). Фактично, директор має бути

сприйнятливим до різноманітності етнічно-культурних груп, і це є не менш складною проблемою для керівників у Новій Зеландії, аніж для їхніх закордонних сусідів.

Головні якості

Перехід в Новій Зеландії до самоуправління шкіл було здійснено згідно з політикою «Школи майбутнього» (Міністерство освіти, 1988), маючи на меті розмістити «процес прийняття рішень якнайближче до місця їх виконання» (1994, стор. 5). Відтак, директори шкіл почали працювати над створенням шкільних спільнот, які визнають і підтримують цінності та переконання місцевої громади. Очікується, що директори сприятимуть створенню шкільної культури, яка підтримує повагу до всіх учнів та їхніх родин, а також більш широкої громади, за рахунок таких процесів як залучення учнів до активної роботи, добробут та інклюзія (Міністерство освіти, 2005). Цікаво, що існуюча Стратегія Міністерства освіти (2005) не передбачає стратегій роботи на базі школи або сприятливих механізмів досягнення цих цілей.

Зі зміною етнічно-культурного характеру школи директор стикається з новими труднощами в надзвичайно складній системі взаємостосунків, які існують в кожному закладі. Він змушений шукати шляхи одночасного вирішення проблем, з якими він стикається щодня, а також задоволення очевидних і суттєвих потреб і бажань школи й більш широкої соціальної спільноти. За рахунок власних уподобань, цінностей і досвіду директора, що формують його підходи, його дії впливатимуть на норми, які усталяться у школі, а також на те, як вона практично працюватиме (Квік та Нормор (Quick & Normore, 2004). Багато залежатиме від того, як директор бачить свою шкільну спільноту, але з більшою вірогідністю — від того, як він адаптує свої власні переконання до переконань, яких дотримується громада, в якій знаходиться його школа.

Таке індивідуалізоване шкільне лідерство дає підстави стверджувати, що тією ж мірою, якою лідерство будується на основі індивідуального та спільного досвіду, практика лідерства виникає з відмінності. Одна з можливостей підвести теоретичне підґрунтя під цю точку зору полягає в тому, аби розглядати лідерство як взаємозалежну модель, в якій одночасно поєднуються якості самототожності та лідерства. Кокберн (Cockburn) стверджує, що індивідуальність — це «комбінація внутрішнього досвіду і зовнішньої участі в світі та суспільстві» (1983, стор. 1). До цього додає Каррі (Curry), який пов'язує індивідуальність з лідерством: «особистісні характеристики та риси характеру посідають центральне місце в дискусіях стосовно лідерства, що приписують успіх, як би ми його не визначали, індивідуальності або особистості лідерів» (2000, стор. 12). Оскільки індивідуальність створюється у процесі взаємодії в кількох сферах існування, включаючи родинну, соціальну та сферу оточення, вона віддзеркалюватиме різні культурні, гендерні, етнічні та класові впливи. Сприйняття, що виникають внаслідок цього, дають змогу особі визначити напрями, де можна брати на себе ініціативу. Це створює зв'язок між індивідуальністю та діяльністю. Якщо діяльність розглядати як дії

та поведінку, які відображають особисті здібності, її необхідно поміщати в соціально створені контексти (Енрікез (Henriques, 1984). Ці теоретичні конструкти надають механізм вивчення лідерства в освіті. Директори шкіл є не лише індивідуалізованими лідерами, а й творчими та передбачливими агентами і, таким чином, шкільне лідерство є віддзеркаленням унікальних контекстів, що базуються на конкретному підґрунті, а також діяльністю, що реагує на набір частково подібних пріоритетів.

Директори, що брали участь у дослідженні і на яких робляться посилання в цій праці, були дуже індивідуальними за своїм характером. Зокрема, їх спроби створити спільноту, в якій поважають етнічно-культурні відмінності, ілюструють той факт, що вони використовують індивідуалізовані підходи і методи. Незважаючи на те, що вибірку можна вважати малою, ці директори є взірцем підходів до керування найбільшими школами Окленда з урахуванням особливостей контексту. Я посилатимусь на загальні результати дослідження, а також на конкретні приклади ініціатив, які впроваджуються у школах. Більш детальна інформація про це дослідження міститься в розширеному варіанті праці Біллот на ін. (Billot, et al., 2007).

Стратегії лідерства

У межах цього дослідження було визначено різні стратегії лідерства, окремі з яких представлено тут в якості міркувань стосовно того, як різні форми лідерства, що використовуються в конкретних контекстах, можуть допомогти в досягненні аналогічних цілей. Головну увагу директори зосередили на визнанні різноманітності у своїх школах, а також на сприянні створенню середовища соціальної рівноправності та справедливості, з інклюзією всіх членів шкільної спільноти. Було очевидно, що інклюзивність практичних підходів, які використовуються, виявляється різною мірою, але в кожному випадку все будувалося на визнанні, що їх школи є різнорідними за своєю природою, і що в них існує повага до відмінності. Це перегукується з твердженням Шілдза (Shields), який вважає, що створення ефективних «спільнот, в яких існує відмінність»...»не розпочинається з домінуючого набору встановлених норм, а (члени) спільними зусиллями створюють ці норми, відкрито і з повагою один до одного, поділяючи свої різноманітні погляди» (2006, стор. 38).

В якості шляху до сприяння інклюзивності по відношенню до всіх учнів, кожна школа, що брала участь у дослідженні, вводила до своїх шкільних програм святкування подій етнічно-культурного характеру. Серед них події: від щорічних культурних тижнів, під час яких учні демонстрували танці, національні страви, вистави, до регулярних «костюмованих» днів. Хоча деякі події були загальними для всіх шкіл, що брали участь у дослідженні (наприклад, презентація прапорів націй, які представлені у школі), кожна школа створила свій власний підхід до побудови спільноти, до якої б інтегрувалися всі представники її різноманітного контингенту. Однак, варто зазначити, що один з директорів вважав, що для досягнення цього не існує якоїсь однієї моделі. «Повинні існувати послідовність і сильний характер, що поєднують все

разом, надаючи можливість всього досягти. Це можна зробити за допомогою різних речей, які поєднують людей. Я завжди думаю про те... які добрі справи ми можемо зробити, аби побудувати спільноту, а не перейматися тим, які проблеми існують в групах. Ми поважаємо відмінності, але працюємо як родина» (Мюррей (Murray)).

Для того, аби задовольнити різноманітні потреби учнів, було розроблено різні ініціативи. Наприклад, в одній школі використовується процес прийняття до своїх лав іноземних учнів для того, аби «кожна окрема група у школі могла зануритися у культуру та відчути себе її частиною» (Мюррей (Murray)). Інший директор (Майкл) організував у своїй школі дослідження з конкретною метою зосередити увагу на питанні різноманітності в мультикультурній школі. У процесі дослідження було розроблено рекомендації та ініціативи у відповідності з конкретними потребами цієї школи, а окремі з них було втілено в життя.

Деякі директори, з якими під час дослідження були проведені інтерв'ю, працюють над тим, аби пропонувати ініціативи та планувати діяльність, спрямовані на вирішення конкретних проблем школи у міру того, як вони виникають. Інші, такі як Джордж, спеціально для такої роботи призначили працівників з країн, які зараз представлені в Новій Зеландії завдяки її ліберальній імміграційній політиці. Це допомогло учням ознайомитися з тим, звідкіля походять учителі школи, а також покращило сприйняття розмаїття педагогічним складом та учнями. На підтримку цього підходу Джордж розмірковує про свою власну роль і змінює її, оскільки «багато з того, що я роблю, стосується спроб налагодити зв'язок з людьми і спробувати зрозуміти, звідкіля вони приїхали, а також намагатися бути активним». Це передбачає активну роботу зі спільнотою для вирішення проблем учнів. Наприклад, Джордж розповідав про свої моральні зобов'язання, аби не допускати ізоляцію учнів через їхнє етнічно-культурне коріння, особливо тих, хто приходить до школи і не володіє англійською мовою. Крім того, він наголошує на досягненні цілей, пов'язаних з вирішенням виявлених проблем (у грамотності і навчанні), з використанням різних аспектів шкільного планування.

Незалежно від того, чи директори керують своїми школами, розвиваючи культуру школи, що визнає розмаїтість, чи активно сприяють її розвиткові як важливій рисі школи через свої стимулюючі матеріали і філософію закладу, найважливішою вимогою є те, аби «працівники веслували в одному напрямку» (Тоні). Попри те, що кожний директор виявляв індивідуалістичний підхід до того, якою мірою допомагати в діяльності, спрямованій на підтримку рівноправності та соціальної справедливості по відношенню до кожного окремого учня, всі вони намагалися створювати шкільне середовище, в якому б поважали етнічно-культурні відмінності, а не підкреслювали їх існування.

Виходячи з результатів дослідження (а також порівняння з результатами двох інших досліджень в межах загального дослідження в трьох країнах), я дійшла висновку, що керівництво різноманітними (з точки зору етнічно-культурного складу) школами є дуже складним за своєю природою. Минулий досвід кожного директора не лише впливає на характер його лідерства і на

взаємовідносини з персоналом та громадою, а й на те, яким чином він розвиває поняття «спільноти». Якщо загальноприйнятим визначенням спільноти є: «група людей, які живуть разом в одній місцевості, мають спільні інтереси, цілі та традиції, а також систему цінностей, що поділяють та спільно розуміють її члени» (Арбор (Arbor, 1998, стор. 57), тоді для створення шкільної спільноти необхідно, аби директори працювали на основі соціальних норм і вдумливо діяли під час прийняття рішень, орієнтованих на використання в певному контексті.

Сталі практичні підходи до визнання відмінностей

Директори навели чимало прикладів того, як можна керувати етнічно-культурною різноманітністю у своїх школах: від практики проведення культурних свят до шляхів створення відчуття спільноти, частиною якої всі учні можуть себе вважати. Однак, я стверджую, що індивідуальна практика може залишатися уривчастою та представляти хаотичні спроби надати цінності етнічно-культурним відмінностям, і якщо учні не відчують, що така діяльність є невід'ємною частиною шкільної культури, існує загроза, що такі ініціативи розглядатимуться як епізодичні, а не організаційно органічними. Це може свідчити про відмінність, а не про інклюзивність, якої прагнуть, коли такі практичні дії є природним проявом філософії організації. По суті, вони залишаються прикладами толерантності до відмінностей і «концептуальної вправності рук» (Ламбі (Lumby, 2006, стор. 151).

Для створення відчуття спільноти використовувалися різні ініціативи, коли директори розглядали питання етнічно-культурної розмаїтості як частину шкільного життя, а не як проблеми, які потребують вирішення. Цей прагматичний підхід може допомогти у вирішенні суттєвіших проблем, про що зауважувала Гендз (Hands, 2003), коментуючи виклик, пов'язаний зі створенням спільноти в контексті культурної розмаїтості. Лідерські якості, які демонстрували директори, були прикладом концентрації уваги на «процесах, що відбуваються у спільноті, а не на сутності спільноти» (Фурман (Furman, 2004, стор. 221), шляхом створення цілісного комплексу спільних практичних підходів, а не намаганням створити «імідж спільноти як кінцевого «продукту» (там же, стор. 221).

Попри використання спільних зусиль і розробку стратегічних планів, спрямованих на підвищення рівнів інклюзії всіх учнів у школах вибірки, було менше доказів використання практичних підходів для сприяння виконанню цього завдання. Беручи це до уваги, я маю сумніви щодо того, чи окремі практичні підходи (такі як «дні культури») можуть створити достатньо енергії для підтримки етнічно-культурної гармонії. Чи директори дійсно переймаються проблемами розмаїтості, чи вони лише намагаються вирішувати проблеми таким чином, аби це було помітно?

Мерчант (Merchant, 1999) пропонує певне бачення таких проблем, що висувалося у процесі вивчення школи на Середньому Заході США, де директорів доводилося стикатися з умовами, що змінювалися внаслідок зростання

культурної розмаїтості. Мерчант з'ясувала, що потрібно проводити постійний моніторинг звичної практики у школі для того, аби «учнів, які відрізняються від норми, не зробити практично невидимими» (1999, стор.154). Крім того, «дедалі більш різноманітні сукупності учнів ставлять перед директорами питання не про те, чи потрібно брати до уваги потреби школярів, а про те, як вони на них реагуватимуть» (там же, стор. 165). Також вона стверджує, що директорам потрібно виявляти потреби всіх членів шкільної спільноти шляхом відкритого діалогу з усіма сторонами.

Висновок

В той час, коли світові спільноти зазнають суттєвих змін внаслідок того, що етнічні групи переміщуються між національними кордонами і трансформують місцеві та шкільні спільноти, директори стикаються з проблемою створення сильних і стабільних шкільних середовищ, де всі учні відчувають свою приналежність і беруть активну участь у житті закладу. Звертаючись до результатів вивчення досвіду Нової Зеландії, ця праця пропонує попереднє бачення того, як директори вирішують проблеми забезпечення етнічно-культурної розмаїтості. Ініціативи, які реалізуються у школах, різною мірою полегшують участь в житті школи всіх етнічно-культурних груп і частково пов'язані з індивідуалізованою діяльністю директорів, а також з тим, яким чином вона пов'язана з концепцією інклюзії. Оскільки «інклюзія» має підтекст, що є предметом дискусій (Лео та Бартон (Leo & Barton, 2006), існують очевидні можливості та необхідність проведення подальшого вивчення того, як директори визначають «інклюзію», для того, щоб зусилля, спрямовані на інтегрування не зробили невидимою напруженість, з якою пов'язана відмінність.

В усіх інтерв'ю, які було проведено в Новій Зеландії, директори визнавали важливість етнічно-культурної різноманітності своїх шкіл, а також супутню потребу в інклюзивній культурі школи. Всі вони були впевнені, що їхні методи гарантування інклюзії всіх учнів сприяли створенню сталої шкільної спільноти. Один директор вказав на те, що визнання розмаїтості у школі є частиною їхньої стратегічної мети: «ми відчуваємо, що наша школа є однієї з найбільш етнічно розмаїтих шкіл з усіх можливих». Інший казав про те, що він зараховує на роботу робітників різного етнічного походження для того, аби задовольнити потреби різноманітних груп учнів. «Один з працівників, якого я щойно зарахував на роботу, обрав (цю школу) через розмаїтість, культурні відмінності, які тут існують».

Розмаїтість усіх типів розглядалася як невід'ємна частина їх шкільної спільноти. Жоден з директорів не вважав, що етнічно-культурна розмаїтість створює проблеми, які неможливо вирішити. На веб-сайті однієї зі шкіл відкрито констатуються її цінності, до яких належить така: «підтримувати мультикультурну та розмаїту природу своєї спільноти», а інша заклала у свою програмну заяву визнання важливості різноманітності у школі. Мюррей стверджує, що він віддає перевагу «роботі в мультиетнічному, розмаїтому середовищі, оскільки саме там мені подобається перебувати». Однак, він також заува-

жував, що школи можуть визнавати відмінності таким чином, що це лише збільшує проблеми. «Ми визнаємо відмінності, що руйнують спільноти, а не поєднують їх, тому що ми визнавали відмінності, а не єдність». Саме тому його зусилля були спрямовані на те, щоб «намагатися гарантувати, аби кожна окрема група у школі виявилася огорнутою шкільною культурою і відчувала себе її частиною». Цей коментар допомагає зрозуміти необхідність розвивати культуру школи, яка цінує, а не просто приймає тих, хто є «іншими».

Насправді всі п'ять директорів, з якими було проведено інтерв'ю, стверджували, що різноманітні етнічно-культурні особливості були лише особливостями, а не проблемами. Діана підсумувала це у своєму поясненні культури її школи, яка має «етику інклюзії». Однак, слід зазначити, що ця філософія може не підтримуватися по всій Новій Зеландії, а більше віддзеркалювати характер директорів, з якими було проведено інтерв'ю, і що це були школи, які входили до вибірки, а не загальне шкільне оточення.

Зростаюча етнічно-культурна розмаїтість Нової Зеландії супроводжується певними політичними рішеннями, які підтримують мультикультуралізм, однак, реальність полягає в тому, що з огляду на те, що право на проживання в країні надається різним новим групам, перед школами постають нові, більш складні питання. Ескобар-Ортлофф та Ортлофф (Escobar-Ortloff and Ortloff) стверджують, що для того, аби досягти створення гармонічної спільноти, шкільним лідерам потрібно «зрозуміти характеристики та очікування різних культурних груп у шкільній спільноті» і виробити «активну стратегію вирішення будь-яких можливих «культурних» конфліктів і непорозумінь, що можуть виникати» (2003, стор. 255). Це означає, що для того, аби ефективно задовольняти потреби контексту, директори потребують дещо більшого, аніж набір професійних умінь.

Попри намагання використовувати практичні підходи, які виявилися ефективними в інших школах (і які вважаються «зразковою» практикою), вони можуть бути непридатними (Планування якості (Quality Planning, 2004). Використання таких визначених механізмів може бути непридатним в різних контекстах. Набагато ефективніше визначити практичні підходи, що відповідають конкретному фізичному та соціальному середовищу. Один зі шляхів підтримки такого кроку полягає в досягненні того, аби організаційні правила і стратегії школи не лише відповідали директивам національної політики та вимогам міністерства/управління освіти, а й були структурно відрегульовані та інтегровані таким чином, аби віддзеркалювати особливості етнічних і соціальних норм школи.

Я вважаю, що існує потреба у постійній переоцінці припущень щодо розмаїтості та практичних підходів, оскільки суспільство швидко змінюється, і на директорів, як шкільних лідерів, покладається відповідальність за прийняття рішень, що відображають цінності та переконання своєї шкільної спільноти, яка постійно змінюється. Шілדз (Shields) вважає, що розмаїтість шкільної спільноти може «ґрунтуватися на цінностях інклюзії, участі і поваги» (2006, стор. 73) задля досягнення спільноти, що відрізняється різноманітністю, яка концептуально поєднана через контекст, лідерство та

соціальну справедливість. Таким чином, директорам необхідно визначити свій політичний, соціальний та етнічно-культурний контекст і уникати концентрації уваги на якомусь єдиному рішенні в питаннях управління етнічно-культурною розмаїтістю, що може перевантажити управлінську діяльність, внаслідок чого різноманітності обставин приділятиметься недостатньо уваги. Це кидає виклик з точки зору розробки та забезпечення сталості окремих практичних методів досягнення інклюзії в школах.

Таким чином, на форму та стиль лідерства у школі впливають досвід та індивідуальність кожного директора (з точки зору прийняття до уваги специфічної природи шкільного контексту). В Новій Зеландії, де освітня політика виділяє роль самоуправління в школах, директори перебувають в циклі, що повторюється, коли особиста тотожність і досвід пов'язані зі шкільною та місцевою спільнотою. Розшифрувати стиль лідерства, що може адаптуватися до динамічного оточення і задовольнити потреби усіх, — складна проблема. На сьогодні можливості підготовки шкільних лідерів до роботи в мультиетнічних контекстах дають різні результати. За результатами вивчення п'яти шкіл в центральній частині Англії (the Midlands), Діммок та ін. (Dimmock et al., 2004) рекомендували, аби курси професійного розвитку та навчання шкільних лідерів і керівників охоплювали мультиетнічний вимір, який мав би рефлексивний характер і підтримувався системою наставництва (в самому навчальному закладі та ззовні). Попереднє дослідження, на яке робиться посилання в цій праці, вказує на необхідність подальшого вивчення питань і проблем, що виникають в етнічно розмаїтій шкільній спільноті, і того, як найкраще ці питання вирішувати.

Лео та Бартон (Leo and Barton) стверджують, що нам необхідно досягти «розуміння шляхів, якими лідерство концептуалізує та запроваджує спірні поняття інклюзії та розмаїтості» (2006, стор. 168). Якщо ми не визначимо безліч викликів, з якими стикаються лідери внаслідок змін у суспільстві в різноманітних спільнотах, то ми зробимо директорам шкіл погану послугу. Попри те, що моральна цінність інклюзії є необхідною вимогою для гарантування справедливості (там же), також конче необхідно, аби директори мали достатній простір для розробки стратегій для своєї школи шляхом планування з огляду на контекст, моніторингу їх відповідності, а також переоцінки їх використання у шкільній спільноті, що змінюється.

Література

1. Arbor, A. (1998). Building school community. (Арбор, А. Створення шкільної спільноти) *The Education Digest*, 63(5), 57–58.
2. Au, K. H. (1995). Multicultural perspectives on literacy research. (Ау, К.Г. Мультикультурні погляди на дослідження грамотності) *Journal of Reading Behaviour*, 27(1), 85–100.
3. Avenall, K. (2004). *Pluralism-leading for diversity*. (Авенолл, К. Плюралістичне лідерство задля різноманітності) Paper presented at The Specialist Schools Trust (United Kingdom) and iNet Online Conference on Educational Leadership, December 6th –9th.
4. Banks, J. (2004). Teaching for justice, diversity and citizenship in a global world. (Бенкс, Дж. Викладання заради справедливості, різноманітності та громадянства в глобальному світі) *Educational Forum*, 68(4), 296–305.

5. Billot, J. (2005). Islands apart: leadership studies in two island states. (Біллот, Дж. Розділені островами: вивчення лідерства у двох острівних державах) *Educational Forum*, 69(4), 392–404.
6. Billot, J., Goddard, J. T., & Cranston, N. (2007). How principals manage ethnocultural diversity: Learnings from three countries. (Біллот, Дж., Годдард, Дж.Т. та Кренстон, Н. Як директори керують етнічно-культурною різноманітністю: Результати з трьох країн) *International Studies in Educational Administration*. (in press).
7. Cockburn, C. (1983). *Brothers: Male Dominance and Technological Change*. (Кокберн, Ч. Брати: Домінування чоловіків та технологічні зміни) London: Pluto Press.
8. Curry, V. K. (2000). *Women in Power. Pathways to Leadership in Education*. (Каррі, Б.К. Жінки у владі. Шляхи до лідерства в освіті) USA: Teachers College, Columbia University.
9. de Abreu, G. & Elbers, E. (2005). The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction. (де Абре, Ж. та Елберс, Е. Соціальне посередництво в мультиетнічних школах: Вступ) *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 3–11.
10. Dempster, N., Freakley, M., & Parry, L. (2001). The ethical climate of public school under new public management. (Демпстер, Н., Фріклі, М. та Перрі, Л. Етичний клімат в державній школі за нової системи державного управління) *Leadership in Education*, 4(1), 1–12.
11. Dimmock, C. (2005). The leadership of multi-ethnic schools: What we know and don't know about values-driven leadership (Діммок, Ч. Лідерство в мультиетнічних школах: Що ми знаємо і чого не знаємо про лідерство, яке визначається цінностями). *Education, Research and Perspectives*, 32(2), 80–96.
12. Dimmock, C. & Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. (Діммок, Ч. та Уолкер, А. Лідерство в освіті: Культура й різноманітність) London: Sage.
13. Dimmock, C., Shah, S., & Stevenson, H. (2004). *Cultural diversity-identifying the implications for school leadership*. (Діммок, Ч., Шах, С. та Стівенсон, Г. Культурна різноманітність — визначення наслідків для шкільного лідерства) Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society (BELMAS) Research Conference: New Understandings in Educational Leadership and Management. July 9th, Oxford, UK.
14. Education Review Office. (2000). *Multi-cultural schools in New Zealand*. (Управління освітнього аналізу. Мультикультурні школи в Новій Зеландії) Wellington: Education Review Office.
15. Escobar-Ortloff, L. M., & Ortloff, W. G. (2003). A cultural challenge for school administrators. (Ескобар-Ортлофф, Л.М. та Ортлофф, У. Г. Культурний виклик шкільним адміністраторам) *Intercultural Education*, 14(3), 255–261.
16. Featherstone, M. (1997). *Undoing culture. Globalization, postmodernism and identity*. (Фезерстоун, М. Знищення культури. Глобалізація, постмодернізм та індивідуальність) London: Sage.
17. Furman, G. (2004). The ethic of community. (Фурман, Г. Етика спільноти) *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215–235.
18. Furman, G., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. (Фурман, Г. та Грюнвальд, Д. А. Розширення меж соціальної справедливості: Критичний екологічний аналіз) *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 49–78.
19. Gardner, J. (1990). *On leadership*. (Гарднер, Дж. Про лідерство) New York: Free Press.
20. Haidt, J., Rosenberg, E., & Hom, H. (2003). Differentiating diversities: Moral diversity is not

- like other kinds. (Гайда, Дж., Розенберг, Е. та Голм, Г. Як диференціювати розмаїтість: моральна розмаїтість не схожа на інші) *Journal of Applied Social Psychology*, 33(1), 1–36.
23. Hands, C. (2003). Creating communities: A real possibility for schools in culturally diverse societies. (Гендз, Ч. Створення спільнот: Реальна можливість для шкіл в культурно різноманітних суспільствах) *Leading and Managing*, 9(2), 123–128.
24. Henriques, J. (1984). *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. (Енрікез, Дж. Змінюючи тему: Психологія, соціальне регулювання та суб'єктивізм) London: Methuen.
25. Holloway, J. (2003). Managing culturally diverse classrooms. (Голлоуей, Дж. Управління культурно різноманітними класами) *Educational Leadership*, 61(1), 90–92.
26. Holmes, G. (2006). Effective leadership in changing times? (Холмс, Г. Ефективне лідерство у часи змін?) *The Australian Educational Leader*, 27(1), 45–48.
27. Larson, E. W. (2002). School improvement: Notes from the parking lot. (Ларсон, Е. У. Покращення школи: Нотатки з майданчика для паркування) *Principal Leadership*, 2(9), 42–45.
28. Leo, E., & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: Perspectives, possibilities and contradictions. (Лео, Е. та Бартон, Л. Інклюзія, розмаїтість і лідерство: Погляди, можливості та протиріччя) *Educational Management Administration and Leadership*, 34(2), 167–180.
29. Lumby, J. (2006). Conceptualising diversity and leadership: evidence from 10 cases. (Ламбі, Дж. Концептуальний погляд на розмаїтість і лідерство: за результатами 10 конкретних прикладів) *Educational Management Administration and Leadership*, 34(2), 151–166.
30. Lumby, J., Morrison, M., Sood, K., Muijs, D., Harris, A., Briggs, B., Glover, D., Middlewood, D., & Wilson, M. (2004). *Leading for diversity: And now for something completely different?* (Ламбі, Дж., Морісон, М., Суд, К., Муйджс, Д., Гарріс, А., Брігз, Б., Гловер, Д., Мідлвуд, Д. та Уілсон М. Лідерство заради різноманітності: А зараз щось зовсім інше?) Presentation to the British Educational Leadership, Management and Administration Society (BELMAS) Research Conference: New Understandings in Educational Leadership and Management. July 9th, Oxford, UK.
31. Madsen, J., & Mabokela, R. O. (2002). Introduction: leadership and diversity: creating inclusive schools. (Медсен, Дж. Та Мабокела, Р. О. Вступ: лідерство та розмаїтість: створення інклюзивних шкіл) *Peabody Journal of Education*, 77(1), 1–6.
32. Merchant, B. (1999). Ghosts in the classroom: unavoidable casualties of a principal's commitment to the status quo. (Мерчант, Б. Привиди в класі: неминучі жертви намагання директора зберегти статус-кво. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(2), 153–172.
33. Minister of Education. (1988). *Tomorrow's Schools*. (Міністр освіти, Школи майбутнього) Wellington: Government Printer.
34. Ministry of Education. (2005). *Schooling strategy 2005–2010*. (Міністерство освіти. Стратегія освіти на 2005–2010 рр.) Retrieved 5/5/07 from www.minedu.govt.nz/goto/schooling-strategy
35. Palmer, R. (2005). Meeting diverse needs. (Палмер, Р. Задоволення різноманітних потреб) *Kappa Delta Pi Record*, 41(2), 54–61.
36. Quality Planning, (2005). *What is best practice?* (Планування якості. Яка практика є найкращою?) Retrieved 26 January 2005 from <http://www.qualityplanning.org.nz/content.php?id=2>
37. Quick, P., & Normore, A. (2004). Moral leadership in the 21st century: everyone is watching-especially the students. (Квік, П. та Нормор, А. Моральне лідерство в 21 столітті: дивляться всі, особливо учні) *Educational Forum*, 68(4), 336–347.
38. Shah, S. (2004). *Leading multicultural schools: a new understanding!* (Шах, С. Керування мультикультурними школами: нове розуміння!) Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society (BELMAS) Research

Conference: New Understandings in Educational Leadership and Management. July 9th, Oxford, UK.

39. Shields, C. (2002). Focusing a crowded leadership agenda: Social justice and academic excellence. (Шілдз, Ч. Звернення уваги на перевантажену програму лідерства: Соціальна справедливість та академічна успішність) *New Zealand Journal of Educational Leadership*, 17, 5–19.
40. Shields, C. (2004). Creating a community of difference. (Шілдз, Ч. Створення іншої спільноти) *Educational Leadership*, April, 38–41.
41. Shields, C. (2006). Creating spaces for values-based conversations: The role of school leaders in the 21st century. (Шілдз, Ч. Створення місця для бесід про цінності: Роль шкільних лідерів в 21 столітті) *International Studies in Educational Administration*, 34(2), 62–81.
42. Statistics New Zealand. (2006). *2006 Census of population and dwellings*. (Статистика Нової Зеландії. Перепис населення та помешкань 2006 р.) Wellington: Statistics New Zealand. Retrieved 23/3/07 from www.stats.govt.nz.

Про автора

Доктор Дженні Біллот

Д-р Дженні Біллот, доктор філософії (м.Окланд); бакалавр освіти (з відзнакою) (Лондон); свідоцтво про право на роботу в державній школі (PGCertEd) (м. Лоу). Директор аспірантури: Unites Нова Зеландія. Мої дослідницькі інтереси склалися у процесі роботи в різних секторах освіти. Це — викладання в початкових, середніх та вищих навчальних закладах, роботу в системі аналітично-дослідницької роботи в галузі освіти, керівництво центром освітніх досліджень, а також Інститутом освітнього лідерства (програми професійного розвитку для директорів шкіл). Я також брала участь у внутрішніх, зовнішніх (Міністерство освіти) і міжнародних спільних дослідницьких проєктах, включаючи проєкти з викладання та навчання. Після завершення дослідження на островах Тихого Океану, яке було мені замовлено, я була запрошеною фасилітатором Тихоокеанського форуму, створеного за ініціативою Міжнародної конфедерації директорів в Сіднеї (2003), в центрі уваги якого — дослідницька діяльність в галузі роботи директорів шкіл в Тихоокеанському регіоні. Зараз я координатор і читаю лекції на курсі з методів проведення дослідницької роботи з різних дисциплін, а також працюю в аспірантському підрозділі Unites, допомагаючи аспірантам у проведенні дослідницької роботи. Зараз мої дослідницькі інтереси торкаються освітнього лідерства, різноманітності та етичного лідерства, культури проведення досліджень у вищих навчальних закладах, а також підготовки до проведення досліджень студентів вузів.

Авторське право на «Міжнародний журнал навчання» (International Journal of Learning) є власністю видавництва «Common Ground Publishing», і його зміст не можна копіювати або надсилати електронною поштою на багато сайтів, або виставляти в список розсилки без спеціального попереднього дозволу власника в письмовому вигляді. Однак, користувачі можуть друкувати, скачувати або надсилати статті електронною поштою для індивідуального користування.

Науково обґрунтований розвиток лідерських якостей: концепція 4L

*Шеллеянн Скотт і Чарльз Ф. Веббер
Аспірантура з освітньої дослідницької роботи, Факультет освіти,
Університет Калгарі, Калгарі, Канада*

Journal of Educational Administration. Vol. 46 No. 6, 2008 pp. 762–776

© Emerald Group Publishing Limited

Резюме

Мета цієї роботи полягає у використанні результатів трьох дослідницьких ініціатив для того, аби представити концепцію лідера, який навчається упродовж усього життя (англійська аббревіатура — 4L), модель розвитку лідерських якостей, орієнтовану на використання розробниками програм з розвитку лідерських якостей.

Задум/методологія/підхід — Модель 4L — це концептуальні рамки, які виникли внаслідок аналізу одного дослідження, яке проводилося в Канаді, а також ще двох досліджень, що проводилися в інших країнах.

Результати — Концепція 4L складається з восьми вимірів, які необхідно брати до уваги під час розробки плану розвитку лідерських якостей: етап кар'єри, кар'єрні прагнення, здатність до передбачення, підприємницькі ідеї, що долають кордони, професійні навички, обізнаність у питаннях навчально-виховної діяльності та оцінювання, вміння керувати в кризових ситуаціях, а також підходи до розвитку лідерських якостей.

Недоліки дослідження/можливі наслідки — Як у всій науково-дослідницькій роботі, на результати впливають упередженість та обмеження дослідників.

Практичне значення — Концепцію 4L можна використовувати як підґрунтя для аспірантських програм з лідерства, ініціатив з розвитку лідерських якостей малого й великого масштабу, а також міжкультурного розвитку лідерських якостей. Наслідки концепції 4L обговорюються з урахуванням ролей, які відіграють зацікавлені особи, наприклад, лідери, працівники сфери надання професійного розвитку, університетські програми підготовки лідерів, роботодавці, політики та дослідники.

Оригінальність/цінність — Концепція 4L — це система розвитку лідерських якостей, яку можна використовувати не лише в галузі освіти, а й у ширших контекстах, таких як бізнес і промисловість, система охорони здоров'я та соціальні служби, спорт і державне управління. Концепція 4L заслуговує на особливу увагу з боку тих, хто відповідає за професійний розвиток, та вищих навчальних закладів в якості засобу підготовки та виховання лідерів. Вона є комплексною завдяки тому, що пропонує конкретний навчальний матеріал для розвитку лідерських якостей, а також торкається про-

цесів ефективного професійного розвитку дорослих людей, які навчаються.

Ключові терміни: лідерство, розвиток лідерських якостей, навчання упродовж усього життя, професійна освіта, тип документа, концептуальний документ.

Про роль директора було написано багато. Наприклад, Фуллан та Харгрівз (Fullan and Hargreaves) запропонували своє бачення культури шкіл і питань, пов'язаних зі змінами (Фуллан, Харгрівз та Фуллан (Fullan, 2001; Hargreaves and Fullan, 1992). Серджованні (Sergiovanni, 1992) надав альтернативне бачення впливу лідерства, шкільної культури та позитивних взаємовідносин. Лейтвуд та ін. (Leithwood et al., 2004) вивчали, поряд з багатьма аспектами лідерства, вплив шкільних лідерів на досягнення учнів. Дарлінг-Гаммонд (Darling-Hammond) писав про роль директора у створенні сприятливого оточення для професійного розвитку вчителів (Дарлінг-Гаммонд, Дарлінг-Гаммонд та МакЛафлін) (Darling-Hammond, 1998,1994; Darling-Hammond and McLaughlin, 1995).

Цей звіт, який побудовано на попередніх дослідженнях, пропонує модель розвитку лідерських якостей на основі доказів трьох різних дослідницьких ініціатив. Одне — дослідження з оцінювання учнів в Альберті (ASAS), в якому розглядаються політика та практика оцінювання учнів у цій канадській провінції. Це дворічне дослідження трьох університетів, проведене за підтримки Міністерства освіти провінції Альберта.

Другий етап ASAS ще триває, а на першому етапі було визначено шість головних елементів контексту оцінювання учнів в Альберті. По-перше, політика оцінювання є настільки вимогливою, що вона породила страх і недовіру до намірів Міністерства та відповідальність за багато аспектів оцінювання учнів, а також **плутанину стосовно термінології оцінювання**. Було також визначено потребу в покращенні системи підготовки вчителів упродовж усього циклу — від педагогічного закладу до підвищення кваліфікації. Використання даних оцінювання для прийняття рішень освітянами, політиками, батьками та громадою виявилось для жителів Альберти проблемною сферою. Було також визначено потребу в більш ефективному і більш позитивному спілкуванні та взаємовідносинах між зацікавленими сторонами. В звіті за результатами ASAS йшлося про важливість ефективного лідерства і, насправді, відзначався факт дестабілізації доброї політики та практики в разі існування поганого лідерства. Останнім елементом була важливість розгляду можливих наслідків оцінювання учнів з точки зору соціальної справедливості для груп з особливими потребами, наприклад, канадських індіанців, метисів та ескімосів; дітей біженців; учнів, для яких англійська мова не є рідною; а також родин і громад іммігрантів в Альберті.

Міжнародне дослідження з питань підготовки директорів (ISPP) порівнює й протиставляє досвід підготовки директорів і підходи до нього в десяти країнах, включаючи Канаду, Танзанію, Південно-Африканську Республіку, Англію, Шотландію, Австралію, Ямаїку, США, Туреччину та Мексику. Незабаром дослідження буде розпочато в Китаї. В центрі уваги ISPP питання:

наскільки корисними є програми підготовки директорів для директорів-новачків? Намір полягає в бажанні поінформувати розробників програм, дослідників і політиків. Результати ISPP визначають необхідність для директорів шкіл в Австралії бути краще підготованими до цієї складної ролі і до подолання напруженості та дилем, що пов'язані з прийняттям рішень (Кларк та ін. (Clarke et al., 2007). У Мексиці три проблеми, які були найбільш важливими для нових директорів, це: брак довіри до процесу відбору, стурбованість питаннями фінансування та утримання шкіл, брак часу для керівництва освітньою роботою внаслідок, наприклад, необхідності організувати навчання учнів у дві зміни (Слейтер та ін. (Slater et al., 2006). Крім того, директори в Мексиці вказували на брак своєї підготовки до того, аби вирішувати проблеми незадовільної професійної діяльності вчителів. У Канаді Веббер та Шерман (Webber and Sherman, 2008) вивчали наслідки програм підготовки директорів, ставлячи питання про те, яким чином шкільні ради можуть полегшити набуття директорами здатності до покращення розвитку соціального та людського капіталу без допомоги ззовні. Їх також цікавило, яким чином освітні організації можуть уникнути вкорінення вже встановлених інституційних культур. У своєму крос-культурному аналізі потреб нових директорів в Англії, Шотландії та Туреччині, дослідники Кауї та ін. (Cowie et al., 2006) виявили, що нові директори мають труднощі в осмисленні та задоволенні вимог, які передбачає їхня роль. Вони також висловилися про важливість створення позитивних професійних мереж, що виховують впевненість та гнучкість. У ПАР Менц та ван дер Вальт (Mentz and van der Walt) (2007) наголосили на такому, що відчувається брак підготовки освітян до вирішення проблем, які постають в різноманітних (з расової та етнічної точок зору) школах, боротьби з дискримінацією та упередженістю, створення умов для поваги до відмінності.

Дослідження в рамках ASAS і ISPP все ще тривають, в той час як третій проект — серія досліджень з питань лідерства, що долає кордони (BBL) (Веббер та Робертсон) (Webber and Robertson, 1998), що проводилась упродовж восьми років, завершена в 2002 році. В центрі уваги BBL були виміри, ознаки та результати, пов'язані з лідерством, які можна було б визначити як такі, що використовують підприємницькі стратегії для виходу за традиційні кордони культури, політики, часу та простору. Робертсон та Веббер (Robertson and Webber, 2002) наголосили на потребі для освітніх лідерів пройти через практику, яка була успішною в індустріальній моделі освіти, і взятися до вирішення проблем невизначеності та складності, з якими пов'язана робота в різноманітному суспільстві, що швидко змінюється.

Крім того, вони закликали лідерів зосередити увагу на вирішенні проблем з широким залученням освітян, учнів та членів громади; використовувати потенціал нових технологій; а також оволодіти розумінням культури, необхідним для того, аби рухатися у сфері державного управління, бізнесу та навчання.

Концептуальні рамки

Модель розвитку лідерських якостей, запропонована в цій праці, ґрунтується на низці припущень і переконань стосовно освітнього лідерства. Ці концептуальні рамки ґрунтуються на даних, отриманих у процесі досліджень ASAS, ISPP та BBL, про які говорилося вище. В них також була використана наукова література, що стосується освітнього лідерства, професійного розвитку і теорії навчання дорослих. Наступні тези подаються не в порядку їх пріоритетності.

По-перше, якостей ефективного лідерства можна навчити, їх можна й виховувати. Хоча в окремих колах дискутують щодо цінності формальних новітніх досліджень (Левін, Мерфі, (Levine, 2005; Murphy, 2002), крос-культурні результати, отримані вченими під час дослідження ISPP, підтверджують необхідність відмови від переконання, що хороші вчителі стають хорошими директорами, які виявляються здатними, в структурований і цілеспрямований спосіб, оволодівати знаннями та експертним досвідом, яких вимагає від лідерів шкіл глобалізоване суспільство XXI століття.

По-друге, першочергова мета лідера полягає у сприянні високоякісному викладанню та навчанню, тобто наданні ефективного навчального лідерства всім зацікавленим особам, включаючи учнів, учителів, допоміжний персонал, батьків, і, певною мірою, членів громади. Такий концептуальний підхід до навчального лідерства є значно ширшим, аніж той, який зазвичай описують в літературі. Він охоплює обізнаність директорів з навчальними програмами, питаннями оцінювання та управління. До нього входить здатність максимально використовувати різні дані, зібрані зовнішніми організаціями, наприклад, стандартизовані тести, а також дані, зібрані шляхом дослідження у процесі дій в шкільній спільноті, мета яких полягає в ефективному вирішенні проблем і прийнятті рішень, а також в безперервному індивідуальному розвитку та розвитку школи.

По-третє, з наукової літератури відомо, що побудувати успішну школу неможливо без ефективного лідерства і приділення уваги досягненню усталеності (Шванн та Спейді (Schwann and Spady, 1998). Тому лідери повинні мати чітко сформульоване, цілеспрямоване бачення майбутнього освіти. Очевидно, що лідери мають уникати негнучких поглядів, що не сприймають можливостей еволюції, якої вимагають мінливі обставини. Однак, ефективне лідерство неможливе без сильного власного відчуття напрямку руху, що можна покращити у співпраці з іншими зацікавленими особами, а також сформулювати таким чином, аби воно було зрозумілим та прийнятним для всіх.

По-четверте, потреби директорів у розвитку лідерських якостей змінюються упродовж їхньої кар'єри. Стеффі та ін. (Steffy et al., 2000) вказують на відмінність у навичках і рівнях знань, коли кар'єри вчителів проходили кілька етапів — від новачка до початківця, потім професіонала, експерта, заслуженого та видатного педагога. Ми стверджуємо, що директори, так само як і вчителі, мають різні рівні знань та експертного досвіду, які можна і потрібно розвивати упродовж усієї кар'єри.

По-п'яте, лідери можуть вчитися на основі досвіду, що існує в кожній освітній організації (Баллек та ін. (Ballek et al., 2005). Робертсон та Веббер (Robertson and Webber, 2002) відзначали користь, що накопичується завдяки використанню знань, які існують в усій шкільній спільноті, включаючи знання, які мають освітяни, батьки та учні, з метою ухвалення рішень. Це зовсім не означає, що бути лідером здатний або має кожний, беручи до уваги застережливе питання Лейтвуда (Leithwood, 2007, стор. 43): «... якщо кожний буде лідером, то хто тоді будуть послідовниками?»

По-шосте, розвиток лідерських якостей має ґрунтуватися на принципах теорії навчання дорослих людей, що визначає перевагу, яку дорослі віддають активним і рефлексивним навчальним середовищам з використанням підходів, що дають змогу вирішувати проблеми. Зміст програм з розвитку лідерських якостей має відповідати місцю роботи учасників, визнавати їхні попередні знання та досвід, а також обговорюватись між викладачем та учнем (Ноулз та ін., Мерріам (Knowles et al., 2005; Merriam, 2001). Їхні навчальні потреби також мають відповідати кар'єрним прагненням.

Сьоме: у XXI столітті освітнє лідерство повинно мати вимір підприємництва (Веббер та Скотт (Webber and Scott)). Освітні лідери мають бути ознайомлені з важливими результатами роботи тих, хто розпізнає відмінності у владних стосунках і соціальну несправедливість (Болл, Козол, Сміт, (Ball, 2008; Kozol, 1991; Smyth, 2001). Попри це, ми стверджуємо, що ефективно вирішення поточних політичних і соціальних проблем потребує нетрадиційних і підприємницьких практичних підходів. Наше використання слова «підприємницький» не має на меті викликати поширене уявлення, яке пов'язане, насамперед, з фінансовими міркуваннями. Ми використовуємо цей термін у більш широкому сенсі, розуміючи при цьому інноваційні, нетрадиційні та морально здорові професійні практичні підходи. Очевидно, що лідерство має бути вдумливим, однак, і це є важливішим, воно також має вести до дій, які справляють позитивний вплив на людей, котрі навчаються, і на суспільство. Підприємницьке лідерство має характеризуватися діями, а також критичним мисленням. Уроки, отримані у сфері бізнесу та промисловості, свідчать, що саме по собі мислення рідко щось змінює.

Восьме: успішне освітнє лідерство потребує гнучкості. Тобто, освітні лідери мають демонструвати високі рівні соціальної та політичної кмітливості (МакГінн (McGinn, 2004), намагаючись задовольнити складні потреби та очікування різних зацікавлених осіб у галузі освіти. Крім того, освітні лідери мають працювати разом з колегами та зовнішніми зацікавленими особами, які ніколи не були в ролі лідерів, і які мають мало розуміння, або не мають його взагалі, стосовно того, чого воно вимагає. Відтак, лідерам доводиться боротися з напругою та конфліктами, які, за відсутності виховання високого рівня особистої гнучкості, можуть змусити окремих лідерів відступити або взагалі відмовитися від цієї ролі. Особисту гнучкість лідерів, їхніх колег та їхніх учнів можна підтримувати завдяки наданню особливої уваги кар'єрному шляху, професійному розвитку та створенню мереж індивідуальної підтримки.

Цінність розвитку лідерських якостей

У ХХІ столітті директорам доводиться керувати школами, які дуже відрізняються від тих, що існували в попередніх поколіннях. Школи стали складнішими, зміни відбуваються постійно і дедалі швидшими темпами, підзвітність перед громадськістю є більш відкритою, а школи більше вимагають від випускників (Фуллан, Харгрівз та Гудсон, (Fullan, 2002; Hargreaves and Goodson, 2006). Як відзначали Пітерсон та Коснер (Peterson and Cosner, 2005, р. 29): «характерними рисами повсякденної роботи директорів є короткотривалість, різноманітність, розпорошеність, складність, неоднозначність і невпевненість». Функції директора передбачають виконання та задоволення більш різноманітних обов'язків та очікувань — від таких, якими займається керівник навчальної діяльності, до таких, які входять до компетенції фінансового менеджера, політика, особи, що приймає рішення, посередника в кадрових питаннях, майстра з проведення переговорів, а також закупника. Більшість педагогічних навчальних закладів готує вчителів для навчання, а зовсім не обов'язково до керівництва, і попри це, вчителі, зазвичай, складають те джерело «талентів», з якого виходять лідери. Отже, учителям, які прагнуть використати можливості посісти адміністративні та керівні посади, або яких на ці посади щойно призначили, необхідно надавати такі можливості.

В літературі визнається дуже велика цінність формальної кваліфікації та постійного професійного розвитку для підтримання професіоналізму учителів (Брандт, Дарлінг-Гаммонд та МакЛафлін, Джойс та Шауерз, Стеффі та ін. (Brandt, 1994; Darling-Hammond and McLaughlin, 1995; Joyce and Showers, 1995; Steffy et al., 2000). Таким чином, не може існувати сумнівів стосовно того, що професійний розвиток учителів-лідерів і директорів, або «розвиток лідерських якостей», є дуже важливим для забезпечення ефективного управління та лідерства (Баллек та ін. (Ballek et al., 2005). На жаль, попри існування належного фінансування і цілої галузі, яка цілеспрямовано опікується професійним розвитком учителів, розвиток якостей лідерства часто досягається за рахунок навчання на власному досвіді під час роботи, та, інколи, завдяки дуже загальним формам наставництва (МакКей (McCaу, 2001). В деяких Західних країнах зробили акцент на цінності розвитку лідерських якостей, поставивши вимогу наявності формальної вищої кваліфікації, наприклад, навчання в програмах для отримання ступеня магістра, і все ж, попри це, на практиці випадки сталої підтримки розвитку лідерських якостей залишаються поодинокими (Пітерсон та Коснер (Peterson and Cosner, 2005).

Розвиток хороших лідерських якостей

Розвиток лідерських якостей має відбуватися у безперервному процесі використання формальних і неформальних можливостей навчання. Гаскі та Спаркс (Guskey and Sparks, 1991, 2002) відзначали, що для досягнення ефективності професійного розвитку необхідно приділяти увагу якості, як змісту, так і процесу навчання. З точки зору змісту, в літературі з навчання дорослих вказується, що теми програм розвитку лідерських якостей мають відповідати умовам, в яких працюють учителі-лідери та директори (Меріам та Каффарел-

ла (Merriam and Caffarella, 1999). Беручи до уваги спектр вимог, які висуваються до лідерів, зміст має бути всеосяжним та таким, що відображає багатогранність викликів, з якими лідери стикаються в сучасній школі. Допомогу в навчанні мистецтву бути директором може надавати наставництво, коли новачками опікуються досвідчені колеги. Однак, Джойс, Шауерз та їхні колеги (Joyce et al., 1993; Joyce and Showers, 1995) обстоювали необхідність залучення експертів до конкретних аспектів навчання, аби гарантувати надання тим, хто навчається, нових знань і навичок. Розвиток якостей лідерства, що покладається лише на навчання на власному досвіді та наставництво з боку колег, без залучення різних експертів, загрожує ризиком «накопичення необізнаності», «набуття застарілих практичних підходів» та поширення поганої або менш ефективної усталеної практики (Скотт (Scott, 2002).

Дарлінг-Гаммонд (Darling-Hammond, 1996, 1998), Ліберман та Міллер (Lieberman and Miller, 2000), Спаркс та Гірш (Sparks and Hirsh, 1997), а також Брандт (Brandt) дослідили та зафіксували необхідність для процесів професійного розвитку бути конструктивістськими за природою, і розвиток лідерських якостей не є виключенням з цього правила. Перехід від професійного розвитку, що будується на основі «одноразового семінару» або конференції, до більш систематичних, усталених і контекстуально відповідних процесів, включаючи формальні та неформальні програми, користується широкою підтримкою (Голденберг та Голлімор (Goldenberg and Gallimore, 1991). Розвиток лідерських якостей має вирішувати проблеми, що існують в реальному світі; надавати учасникам можливість працювати разом один з одним та з експертами; сприяти рефлексії та діалогу; полегшувати створення та обмін ресурсами, які покращують управління школою і результати учнів; надавати можливість випробовувати на практиці нові навички управління і стратегії лідерства (Merriam та Каффарелла (Merriam and Caffarella, 1999).

Навіть попри те, що в літературі були визначені переваги постійного, сталого і багатомірного розвитку лідерських якостей, все ще існує розрив між тим, що ми вважаємо ефективною практикою, і реальністю, з якою стикаються директори та вчителі-лідери. В цій праці пропонується модель, мета якої полягає в подоланні розриву між теорією і практикою професійного розвитку для ефективного лідерства.

Ролі та відповідальність лідерів

Веббер та Малфорд (Webber and Mulford, 2007) виділяли чотири головні аспекти впливу на школи та їх спільноти: професійне лідерство, плюралізм і мультикультуралізм, глобалізація, а також інформаційно-комунікаційні технології.

Саме в цих умовах, які дуже відрізняються від тих, з якими стикалися попередні покоління освітян, сьгоднішні лідери виконують свої обов'язки в якості лідерів у вихованні, людей, що сприяють підзвітності, а також менеджерам.

Навчальне лідерство

Лейтвуд (Leithwood, 2007) зазначав, що термін «навчальне лідерство» став гаслом, яке багато людей використовують, коли говорять про лідерство взагалі. Він також визнав, що побічний внесок лідерів у досягнення учнів досягається за рахунок їхнього впливу на чинники, які справляють вплив на викладання та навчання. Якщо, як стверджує Лейтвуд, суть лідерства полягає у визначенні напрямку та впливу у процесі вдосконалення школи, тоді шкільні лідери мають, на рівні окремих класів, займатися питаннями практики викладання, часу, який витрачено на викладання та навчання, а також моніторингу учнівських успіхів. На рівні школи директори мають скеровувати свій час і ресурси на те, аби чітко визначити місію та цілі школи, сприяти співробітництву і професійному навчанню, залучати вчителів до процесу прийняття рішень, а також сприяти розвитку позитивних відносин між школою та громадою. В ширшому сенсі, стверджував Лейтвуд, навчальні лідери мають сприяти досягненню гармонії між «цілями, програмами, політикою і професійним розвитком» (стор. 47).

Важливість навчального лідерства підкреслюється в посиланні Малфорда (Mulford, 2008) на інтерес до цієї теми, який існує упродовж тривалого часу — від 1980-х років до його нещодавнього відродження. Одна з причин постійного інтересу до навчального лідерства може полягати у хвилюючому явищі, про яке говорив Малфорд, тобто, небажанні багатьох директорів брати на себе відповідальність за моніторинг та підтримку якості викладання у своїх школах. Можливо, це пов'язано з інтенсивністю інших аспектів директорської роботи, які перешкоджають зосереджувати увагу на навчальному лідерстві. Додаткову тривогу викликає спостереження Годдарда (Goddard, 2004): директори, принаймні ті, за ким він спостерігав під час своєї роботи у Косово, не оволодівають лідерськими навичками інтуїтивно. Таким чином, стверджував Годдард, освітнім лідерам може бути дуже корисно, окрім отримання підтримки у розвитку лідерського потенціалу, займатися професійним розвитком.

Важливо зауважити, що форми і функції професійного розвитку в сфері навчального лідерства мають брати до уваги вплив глобалізації, особливо, приходу до шкіл великої кількості дітей мігрантів і бажання батьків обирати школи, в яких навчатимуться їхні діти. Цей процес набрав таких масштабів, що О'Рейлі та Бозетті (O'Reilly and Bosetti, 2000) ставлять під сумнів продовження життєздатності звичайної школи в контексті плюралістичного суспільства, коли можливість вибору з боку батьків призводить до того, що вони віддають своїх дітей до однієї з численних приватних, світських, лінгвістичних або привілейованих приватних шкіл.

Обізнаність з питань оцінювання та оцінки

Життя в еру підзвітності вимагає від директорів глибокого розуміння питань оцінювання та оцінки. (Веббер та ін. (Webber et al., 2008). Зокрема, вони мають розумітися на зборі даних з точки зору мети, відповідності та цінності

триангуляції. Вони також повинні мати знання щодо статистичної інтерпретації та здатність використовувати дані у процесі прийняття рішень — від макrorівня оцінки школи до мікрорівня оцінювання класу. Обізнаність в питаннях оцінювання та оцінки дає змогу лідерам враховувати потреби всіх дітей, зокрема, дітей з особливими потребами.

Враховуючи політичний вимір підзвітності, обізнаність в питаннях оцінювання та оцінки дає змогу шкільним лідерам ефективно спілкуватися з членами своїх шкільних спільнот. Насправді, неспроможність вирішити політичний аспект підзвітності означає «брак лідерства» (Веббер та ін. (Webber et al., 2008, стор. 13). Брак лідерства призводить до втрати довіри до школи в цілому, впливає на ефективність викладання та навчання, а також на довіру до них. І навпаки, робота з високим рівнем обізнаності у питаннях оцінювання та оцінки надає шкільним лідерам можливості вести більш позитивний діалог не лише з членами безпосереднього шкільного оточення, можливо із залученням представників багатьох культурних і лінгвістичних груп, а й з начальством — працівниками центрального управління або міністерства освіти.

Елемент управління

Дуже часто навчальне лідерство та управління зіставляють в кінці шкали, зазвичай, ставлячи їх у позицію напруженості одне до другого. Наприклад, недостатньо вивчені заяви про ринкові сили і так звану корпоратизацію шкіл звинувачують у відвертанні уваги від питань викладання та навчання на користь управлінських завдань, таких як маркетинг, конкуренція та зв'язки з громадськістю (Пейн (Payne, 2007). Однак, освітнім лідерам можливо, навіть з професійної точки зору відповідально, перефразувати такі заяви і перекласти їх на мову сумлінної професійної практики. Наприклад, на маркетинг та конкуренцію можна подивитися по-новому, як на явища, що створюють культуру школи, завдяки якій учні та працівники закладу відчують свою важливість і цінність, і яка також створює можливості для святкування успіхів учнів. Так само, вибір школи можна розуміти як вибір програми для задоволення потреб конкретних учнів. Використання більш шляхетного і більш позитивного визначення управління і лідерства може перебудувати практику лідерства та привести до створення того, що Роффі (Roffey, 2007) називав «турботливими громадами».

Висловлення, яке часто зустрічається: «менеджерів турбує необхідність робити речі правильно, в той час як лідерів турбує необхідність робити правильні речі» (Роффі (Roffey, 2007), свідчить про те, що не може і не має відбуватися злиття цих двох ролей. Однак, навчальне лідерство та управління взаємозалежні компоненти професійної практики шкільних лідерів. Краутер та ін. (Crowther et al., 2002) зауважили, що оптимальний підхід до лідерства полягає в інтеграції управління та навчального лідерства таким чином, аби ефективна практика управління сприяла хорошому викладанню та навчанню.

Концепція розвитку лідерських якостей

В основу концепції розвитку лідерських якостей, яка наводиться далі, було покладено результати трьох вищезазначених досліджень — ISPP, ASAS і BBL, а також матеріали літератури. Попередні моделі професійного розвитку, такі як взаємний коучінг (або наставництво) (Джойс та Шауерз (Joyce and Showers, 1995) і когнітивний коучінг (Коста та Гарстон (Costa and Garmston, 2002), можна ефективно використовувати для того, аби сфокусувати увагу на цільових моделях поведінки. Інші моделі, такі як модель прийняття змін (Локус та Голл (Loucks and Hall, 1979), є корисними інструментами для розуміння процесу змін, в якому людина бере участь. Однак те, що ми назвали концепцією лідера, який навчається упродовж усього життя (4L), має на меті задовольнити цілий спектр складних вимог, які суспільство висуває до освітніх лідерів. Вона визнає потребу у навчанні упродовж усієї професійної кар'єри в якості механізму досягнення успіху в періоди швидких особистих, соціальних і технологічних змін. Вона призначена не лише для вивчення аспірантами, хоча це може скласти одну з можливостей використання моделі, її можна розглядати як інструмент просування професійними та особистісними сходам упродовж тривалого часу. Наприклад, люди можуть використовувати модель 4L для задоволення своїх навчальних потреб, які виникають упродовж їхньої кар'єри.

Школи та шкільні округи, тренери, які працюють у сфері бізнесу та промисловості, соціальні служби та система охорони здоров'я, державні організації — всі можуть використовувати концепцію 4L для планування ініціатив на базі окремих шкіл і цілих систем, які б допомагали честолюбним особам і лідерам-новачкам, а також освітнім лідерам, які перебувають в середині або наприкінці своєї освітньої кар'єри. При відповідному визначенні параметрів, модель може слугувати підґрунтям для ініціювання змін у масштабах сектора, штату/провінції, а також для закріплення бажаної освітньої практики в широкому масштабі.

Багатомірна модель 4L складається з трьох частин. По-перше, в Таблиці 1 надано кілька вимірів розвитку лідерських якостей, а також короткий виклад ключових компонентів кожного виміру. Третій аспект моделі 4L описує фокуси уваги, які охоплює кожний вимір і які необхідно вважати дуже важливими для введення у програми розвитку лідерських якостей.

Етап кар'єри

Модель 4L визнає відмінності у потребах людей, які навчаються, у процесі їх переходу в континуумі від честолюбного лідера до почесного працівника своєї галузі. Модель вміщує наставництво, завдяки якому мудрість лідерів на всіх етапах кар'єри може допомагати один одному в опануванні знань та навичок.

Аспектами виміру етапів кар'єри, які можна ввести у систему формального і неформального навчання, є визначення пріоритетів особистостям та ор-

ганізаціям. Тобто, приділення уваги якомусь з етапів кар'єри в межах моделі 4L дає змогу окремим учням по-новому сформулювати особистий вибір, який вже було зроблено, або, в якості альтернативи, визначити варіанти, які, можливо, раніше не розглядалися.

У такий самий спосіб, операційні підрозділи організації можуть використовувати модель 4L для того аби визначити пріоритети, які зможуть надати мотивацію та адаптуватися до умов, що змінюються. Важливо, що ця концепція здатна допомагати лідерам та людям, які навчаються, у процесі управління своєю кар'єрою та життєвими переходами.

Кар'єрні прагнення

Ключем до забезпечення доречності навчання є його поєднання з ясними кар'єрними прагненнями особи. Очевидно, що надії та мрії змінюються у процесі того, як ми плануємо зміни, керуємо переходами або коли з нами трапляються незаплановані, але приємні події. Тому розвиток лідерських якостей має брати до уваги цей вимір і надавати можливості для вивчення варіантів кар'єрного росту, планування такого впливу, який вважається оптимальним, а також для визначення тієї спадщини, яку люди прагнуть залишити по собі на важливих перехрестях своєї кар'єри.

Крім того, вміння передбачати та опановувати навички, потрібні для досягнення кар'єрних та життєвих цілей, додають до гнучкості осіб і гнучкості їхніх організацій. Дійсно, оволодіння цими навичками дає змогу лідерам сприймати когнітивний дисонанс як можливість наблизитися до здійснення своїх цілей, і, що є не менш важливим, усвідомити точки зору лідерів різних рівнів своєї організації, а також обмеження, з якими вони мають справу. Розуміння, отримане завдяки продуктивному когнітивному дисонансу, готує людей, які навчаються, до переходу на інші рівні відповідальності в своїх організаціях, або до пошуків можливостей самореалізації в близьких професійних сферах. Це однаковою мірою стосується людей у школах та округах, державних міністерствах, дослідницьких центрах, бізнесі та промисловості, соціальних службах і сфері охорони здоров'я, а також в приватних консультаціях.

Таблиця І.

Модель 4L

Виміри	Ключові компоненти виміру	Фокуси розвитку лідерських якостей
Етап кар'єри	Від новачка — до-досвідченого	Пріоритети Мотивація Очікування, що змінюються Переходи
Кар'єрні прагнення	Траєкторія Залежно від місця Орієнтована на підвищення Вплив Спадок	Самоаналіз Визначення цілей Планування кар'єри Прийняття ризиків Сприйняття когнітивного дисонансу
Здатність до передбачення	Філософське підґрунтя Індивідуальне /особисте Клас Школа Шкільний округ Система	Самоаналіз і визначення фундаментальних переконань Концептуальне осмислення рамок Планування здійснення
Підприємництво, що долає кордони	Політичне Крос-культурне Технічне Теоретичне/на власному досвіді Глобальне Часове Просторове	Оцінка Створення можливостей Піддавання сумніву прийнятих знань Зіставлення знайомого та незнайомого Переосмислення простору, часу, і практики Інновації Сприйняття невизначеності
Професійні навички	Етика турботи Спілкування Критичне та творче мислення	Побудова довіри Вирішення конфліктів Взаємовідносини Співробітництво Визнання альтернативних точок зору
Обізнаність в питаннях планування навчальної роботи та оцінювання	Принципи навчальних програм, досвіду навчання та оцінювання Аналіз інформації Обізнаність в питаннях статистики та інтерпретації	Евристика вирішення проблем Здатність до прийняття рішень Філософії навчання та оцінювання Планування навчальної роботи Стратегії викладання та оцінювання Спілкування із зацікавленими особами Процеси Юридичні аспекти Вимоги системи Захист вразливих Доступ до допоміжних послуг Особиста еластичність Аналіз після події Формальне дослідження Властиві ролі Науково обґрунтований зміст Наставництво Дослідження дією Співробітництво Поєднання з повсякденними обов'язками Професійні мережі
Керування в кризових ситуаціях	Внутрішнє Учень Учитель Хтось із батьків Зовнішнє Система Спільнота	Структура Відповідність Час
Підходи до розвитку лідерських якостей		

Таким чином, навчання, яке можна проводити з очевидною метою — допомогти особі в здійсненні її кар'єрних прагнень, охоплює: розвиток навичок самоаналізу, визначення цілей і планування кар'єри. Хоча такі можливості для навчання трапляються упродовж усього нашого життя, ми, з найбільшою вірогідністю, використовуватимемо їх, якщо вони будуть надані в час, який освітяни називають «моментами, що підходять для навчання». Отже, поставачальники послуг з навчання якостей лідерства мають брати до уваги час надання свого навчання. Тобто використовувати той час, коли учні стикаються з когнітивним дисонансом, який може потребувати прийняття на себе ризику. Оволодіння навичками рефлексії та планування під час ранніх етапів кар'єри вестиме до більшого особистого та професійного впливу і задоволення, аніж виявлення навичок на пізньому етапі кар'єри. Тим не менш, ніколи не буває запізно розвивати у себе навички планування кар'єри, оскільки розробка задовільної стратегії припинення кар'єри приносить очевидні вигоди з точки зору здоров'я і фінансового стану осіб, а також їх організацій.

Здатність до передбачення

Здатність лідерів до передбачення є найважливішою передумовою їхнього професійного та особистого успіху. Цей вимір, насамперед, характеризується увагою до філософської основи практичної професійної діяльності лідерів. Тобто, особи, які працюють згідно з концепцією 4L, фокусують увагу на самоаналізі та чіткому формулюванні своїх переконань стосовно навчання та лідерства. Однак, не достатньо лише описати якусь філософську позицію. Необхідно, аби лідери перевели свої переконання в концептуальні рамки, що дають натхнення, відповідають потребам членів спільноти, яка навчається, і ведуть до дій. Це важливо на кожному рівні організації — від найменших оперативних підрозділів до макрорівня. Дуже важливо також долучати оцінку зусиль з втілення в життя і досягнення цілей для того, аби було можливо здійснювати моніторинг і тішитися успіхами.

Підприємництво, що долає кордони

Сучасні лідери працюють у контекстах, що значно відрізняються від контекстів, в яких працювали їхні попередники. Тобто лідери XXI століття повинні мати різноманітні форми обізнаності, які дають їм змогу успішно працювати в широкому спектрі політичних і культурних контекстів. Ці контексти постійно змінюються, оскільки технологічні засоби та міграція людей потребують радикальних змін у нашому розумінні часу, простору і способів праці. Оскільки наші контексти швидко розвиваються, те ж саме має відбуватися з нашою здатністю піддавати сумніву знання, що раніше приймалися, а також з рівнями комфорту, який ми відчували по відношенню до порівняння знайомого та незнайомого. Дуже важливим елементом підприємництва, що долає кордони, є здатність до «створення можливостей» (Веббер та Робертсон (Webber and Robertson, 1998) — концептуального осмислення та втілення в життя високоінноваційних рішень щодо сучасних викликів. Зрештою, сприйняття невизначеності може стати першим кроком до підприємницьких моделей поведінки, оскільки воно вивільняє людину від необхідності працювати, виходячи з конкретного, і дає змогу комфортно почуватися з абстрактним.

Професійні навички

Успішне лідерство потребує низки професійних навичок, що полегшують позитивну й конструктивну взаємодію та сприяють створенню продуктивних організаційних культур.

Основним компонентом цього виміру концепції 4L є всеохоплююча етика турботи, що сприяє здоровим відносинам і надає впевненість у критичному і творчому мисленні. Важливою професійною навичкою, якою можна оволодіти, є повага до альтернативних точок зору. Це особливо важливо в міжкультурних контекстах, коли спілкування залежить від готовності розглянути та задовольнити точки зору, що будуються на цінностях, які можуть бути відмінними, або навіть конкурувати з точками зору лідера.

Обізнаність в питаннях планування навчання та оцінювання

Спільноти людей, які навчаються, потребують лідерів, які є висококомпетентними в сфері планування виховної роботи і добре обізнані з питаннями оцінювання та оцінки. Це потребує глибокого розуміння філософії оцінювання та оцінки, а також визнання важливості створення гармонійного зв'язку між навчальною програмою, досвідом навчання і практикою оцінювання. Цей вимір вміщує обізнаність у питаннях статистичного обліку та інтерпретації даних, за допомогою якої лідер може аналізувати та інтерпретувати дані в інтересах здійснення постійної оцінки програм. Обізнаність у питаннях оцінювання та оцінки сприяє впевненій комунікації із зацікавленими особами.

Управління у кризових ситуаціях

Всі організації постійно стикаються з викликами, що постають як зсередини, так і ззовні. Ефективними можуть вважатися лідери, які здатні вести управління в кризових ситуаціях і, фактично, використовують їх для того, аби наблизитись до досягнення особистих цілей та цілей організації. Модель 4L потребує приділення пильної уваги запровадженню процесів управління в кризових ситуаціях, що визнають дотримання необхідних юридичних і організаційних вимог. Захист вразливих у кризових ситуаціях має стати пріоритетом, і цього можна досягти, принаймні частково, шляхом надання відповідних допоміжних послуг. Якщо ми хочемо, аби керування в кризовій ситуації відбувалося добре, лідери мають знати, як зберігати особисту гнучкість, піклуючись про добробут своїх колег. Крім того, лідери повинні вміти робити аналіз після подій, аби зменшити вірогідність повторення кризової ситуації.

Багатовимірні підходи до розвитку лідерських якостей

Концепція 4L визнає, що для підтримки розвитку лідерських якостей упродовж усього життя найсприятливішим є різноманітний або багатовимірний підхід. Він залежить від створення формальних і неформальних

структур, які відповідають особистим і кар'єрним прагненням людей. Організації та окремі особи мають надавати учасникам достатньо часу для використання важливих можливостей для навчання. Формальне навчання може бути пов'язане зі здобуттям формальної кваліфікації, наприклад, свідоцтв або ступенів. Воно також може відбуватися у формі модульних навчальних курсів без відриву від основної роботи, що є сертифікованими або такими, які визнаються у професійних колах. Інші можливості формального навчання існують у контексті організованих систем наставництва, досліджень шляхом дій, а також стажування. Конче необхідно, аби зміст формального навчання був науково обґрунтований і покращував знання та навички практичних педагогів. Неформальне навчання може відбуватися в межах вільно побудованих професійних мереж і в контексті виконання повсякденних професійних обов'язків. В ідеалі — неформальне навчання охоплює елементи співробітництва і сприяє розвитку критичного і творчого мислення, а також підприємницької поведінки. Інформаційно-комунікаційні технології можуть сприяти розвитку як формального, так і неформального лідерства, за рахунок надання засобу для навчання в режимі «он лайн», взаємодії шляхом співробітництва, створення та обміну ресурсами й матеріалами, досліджень, рефлексії і створення соціальних мереж.

Можливі наслідки

Модель 4L охоплює найважливіші знання та навички, яких потребують лідери, і які досягаються завдяки процесу формального і неформального професійного розвитку. В результаті цього, застосування підходу до розвитку лідерських якостей з використанням моделі 4L має наслідки для всіх ролей в організаціях, як в галузі освіти, так і в інших професіях. Тобто, фокуси виміру можна змінювати відповідно до специфіки професії.

Лідери

Для того, щоб бути лідером в сучасних умовах, людям потрібно приділяти велику увагу своєму особистому і професійному навчанню. Більшість організацій очікує, що їх працівники продовжуватимуть свій професійний розвиток для того, аби залишатися конкурентоспроможними у своїй галузі. Водночас, лідери часто не мають можливості, і від них цього не очікують, займатися іншим безперервним, систематичним професійним розвитком, аніж навчання без відриву від виробництва, що відбувається спорадично у процесі спеціально організованих навчальних заходів. Беручи до уваги динамічний характер сучасних робочих місць, можливостей навчатися на власному досвіді вже недостатньо для того, аби долати труднощі роботи та особистого життя лідерів. Модель 4L покликана усунути цей розрив.

Додаткові наслідки моделі 4L для лідерів полягають у відповідальності за нарощування потенціалу в організації — наприклад, підтримувати зростання і розвиток підлеглих, які прагнуть виконувати ролі лідерів — і надання можливостей створювати шляхи планування наступності.

Інші зацікавлені особи

Постачальники послуг з професійного розвитку. Модель 4L допомагає постачальникам послуг з професійного розвитку визначити, на чому сфокусувати увагу в своїх програмах для того, щоб досягти всебічного, послідовного охоплення необхідних знань та навичок лідерства. Модель 4L можна використовувати дуже гнучко. Однак, важливим є гарантування виконання принципів навчання дорослих, а також використання активних, інтерактивних і вдумливих навчальних занять.

Університетські програми підготовки лідерів. Модель 4L допомагає в роботі системи програм розвитку лідерських якостей, аби гарантувати, що вони надаватимуть всебічний набір знань. Виміри 4L можуть стати основою для планування системи надання кваліфікації, в той час як компоненти визначають параметри окремих курсів, а головні напрями пропонують конкретні теми, які можна викладати в контексті конкретних професій.

Роботодавці. Організації можуть використовувати модель 4L не тільки для того, аби забезпечити зв'язок між курсами з розвитку лідерських якостей, що пропонуються всередині організації та за її межами, та можливостями неформального навчання, а й для того, аби допомагати у вихованні, відборі та управлінні якістю роботи лідерів.

Політики. Модель 4L здатна допомагати в роботі політиків, надаючи можливість формування й моніторингу рішень щодо вимог до виконання функцій, виділення ресурсів, розвитку лідерських якостей і використання людських ресурсів.

Дослідники. Наукову спільноту заохочують до вивчення вимірів моделі 4L з точки зору її впливу, сталості, всеосяжності, а також передбачуваних і неочікуваних наслідків цієї моделі в умовах реального світу.

Висновок

Концепцію 4L було сформульовано на основі доказів, отриманих під час трьох великих досліджень, що проводилися в Канаді та зарубіжних країнах. Вона також базується на науковій літературі в галузі освіти та соціології. Вона пропонується в якості засобу розвитку лідерських якостей, що можна застосовувати не лише в галузі освіти, а й в інших більш широких контекстах, таких як бізнес та промисловість, охорона здоров'я, соціальні послуги, спорт і державне управління. Ми стверджуємо, що модель 4L заслуговує на увагу з боку постачальників послуг професійного розвитку і вищих навчальних закладів як засіб підготовки та виховання лідерів.

Вона є комплексною, оскільки пропонує конкретний зміст навчання в рамках ініціатив розвитку лідерських якостей, і торкається процесів ефективного професійного розвитку дорослих, які навчаються.

Література

1. Ball, S.J. (2008), «The legacy of ERA, privatization and the policy ratchet» (Болл, С.Дж. Спадщина ERA (Європейська дослідницька ініціатива), приватизація і невблаганне колесо політики), *Educational Management, Administration, and Leadership*, Vol. 36 No. 2, pp. 185–99.
2. Ballek, K., O'Rourke, A., Provenzano, J. and Bellamy, T. (2005), «Keys in cultivating principals and teacher leaders» (Боллек, К., О'Рурк, А., Провенцано, Дж. та Бел ламі, Т. Ключі до виховання директорів і учителів-лідерів), *Journal of Staff Development*, Vol. 26 No. 2, pp. 42–9.
3. Brandt, R.S. (1994), «Reflections on 25 years of staff development» (Брандт, Р. С. Роздуми про 25 років розвитку персоналу), *Journal of Staff Development*, Vol. 15 No. 4, pp. 2–25.
4. Brandt, R.S. (2000), «Introduction: a new century», (Брандт, Р. С. Вступ: Нове століття) in Brandt, R.S. (Ed.), *Education in a New Era*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, pp. 1–19.
5. Clarke, S., Wildy, H. and Pepper, C. (2007), «Connecting preparation with reality: primary principals' experiences of their first year out in Western Australia» (Кларк, С., Уайлді, Г. та Пеппер, Ч. Поєднання підготовки з реальністю: первинний досвід директорів в їхній перший рік роботи в Західній Австралії), *Leading and Managing*, Vol. 13 No. 1, pp. 81–90.
6. Costa, A.L. and Garmston, R. (2002), *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools* (Коста, Л.А. та Гармстон, Р. Когнітивний коучінг: Фонд шкіл відродження), Christopher-Gordon Publishers, Norwood, MA.
7. Cowie, M., Crawford, M. and Turan, S. (2006), «Principal preparation in England, Scotland, and Turkey», paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (Кайі, М, Кроуфорд, М. та Туран, С. Підготовка директорів в Англії, Шотландії та Турції) San Francisco, CA, April 7–11.
8. Crowther, F., Kaagan, S.S., Ferguson, M. and Hann, L. (2002), *Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success*, (Краутер, Ф., Кааган, С.С., Фергюсон, М. та Ганн, Л. Виховання учителів-лідерів: Як лідерство учителів сприяє успіхам школи) Corwin, Thousand Oaks, CA.
9. Darling-Hammond, L. (Ed.) (1994), *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*, (Дарлінг-Гаммонд, Л. Школи професійного розвитку: Школи для розвитку професії) Teachers College Press, New York, NY.
10. Darling-Hammond, L. (1996), «The quiet revolution: rethinking teacher development» (Дарлінг-Гаммонд, Л. Тиха революція: переосмислюючи розвиток учителів), *Educational Leadership*, Vol. 53 No. 6, pp. 4–10.
11. Darling-Hammond, L. (1998), «Teacher learning that supports student learning» (Дарлінг-Гаммонд, Л. Навчання учителів, що сприяє навчанню учнів), *Educational Leadership*, Vol. 55 No. 5, pp. 6–11.
12. Darling-Hammond, L. and McLaughlin, M. (1995), «Policies that support professional development in an era of change» (Дарлінг-Гаммонд, Л. та МакЛафлін, М. Політика, що сприяє професійному розвитку в еру змін), *Phi Delta Kappan*, Vol. 76 No. 8, pp. 597–604.
13. Fullan, M. (2001), *The New Meaning of Educational Change*, (Фуллан, М. Нове значення освітніх змін) 3rd ed., Teachers' College Press, New York, NY.
14. Fullan, M. (2002), «Leadership and sustainability», (Фуллан, М. Лідерство і сталість) *Principal Leadership*, Vol. 3 No. 4, available at: www.michaelfullan.ca/Articles_02/12_02.htm (accessed July 5, 2008).

15. Goddard, J.T. (2004), «The role of school leaders in establishing democratic principles in a post-conflict society», (Годдард, Дж.Т. Роль шкільних лідерів в затвердженні демократичних принципів в пост-конфліктному суспільстві) *Journal of Educational Administration*, Vol. 23 No. 6, pp. 685–96.
16. Goldenberg, C. and Gallimore, R. (1991), «Changing teaching takes more than a one-shot workshop», (Голденберг, Г. та Голлімор, Р. Зміна викладання вимагає більш ніж одного семінару) *Educational Leadership*, Vol. 49 No. 3, pp. 69–72.
17. Guskey, T.R. and Sparks, D. (1991), «What to consider when evaluating staff development» (Гаскі, Т.Р. та Спаркс, Д. Що розглядати під час оцінювання розвитку персоналу), *Educational Leadership*, Vol. 49 No. 3, pp. 73–4.
18. Guskey, T.R. and Sparks, D. (2002), «Linking professional development to improvements in student learning», (Гаскі, Т.Р. та Спаркс, Д. Пов'язуючи професійний розвиток з покращенням навчання учнів) paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 1–5.
19. Hargreaves, A. and Fullan, M.G. (1992), «Introduction», (Харгрівз, А. та Фуллан, М. «Вступ») in Hargreaves, A. and Fullan, M.G. (Eds), *Understanding Teacher Development*, Cassell Villiers House, London.
20. Hargreaves, A. and Goodson, I. (2006), «Educational change over time? The sustainability or nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity» (Харгрівз, А. та Гудсон, І. Освітні зміни з часом? Сталість або несталість трьох десятиліть змін та наступності в середній школі), *Educational Administration Quarterly*, Vol. 42 No. 1, pp. 3–41.
21. Joyce, B. and Showers, B. (1995), *Student Achievement through Staff Development* (Джойс, Б. та Шауерз, Б. Досягнення учнів завдяки розвитку персоналу), Longman, New York, NY.
22. Joyce, B., Calhoun, E. and Wolf, J. (1993), *The Self-renewing School*, (Джойс, Б., Колун, Е. та Вулф, Дж. Школа, що сама відновлюється) Association for Supervision and Curriculum, Alexandria, CA.
23. Knowles, M.S., Holton, E.F. III and Swanson, R.A. (2005), *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (Наулз, М.С., Голтон, Е.Ф. та Свонзон. Дорослий учень: Безумовна класика освіти дорослих і розвитку людських ресурсів), 6th ed., Elsevier, Amsterdam.
24. Kozol, J. (1991), *Savage Inequalities: Children in America's Schools*, (Козол, Дж. Дика нерівність: Діти в американських школах) Crown, New York, NY.
25. Leithwood, K. (2007), «What we know about educational leadership» (Лейтвуд, К. Що на відомо про освітнє лідерство), in Webber, C.F., Burger, J., Webber, C.F. and Klinck, P. (Eds), *Intelligent Leadership: Constructs for Thinking Education Leaders*, Springer, Dordrecht, pp. 41–66.
26. Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004), *How Leadership Influences Student Learning*, (Лейтвуд, К., Сішор Луїс, К., Андерсен, С. та Вальстрем, К. Як лідерство впливає на навчання учнів) Wallace Foundation, New York, NY, available at: www.wallacefoundation.org/NR/rdonlyres/E3BCCFA5-A88B-45D3-8E27-B973732283C9/0/ReviewofResearchLearningFromLeadership.pdf (accessed July 4, 2008).
27. Levine, A. (2005), *Educating School Leaders*, The Education Schools Project, (Левін, А. Виховання шкільних лідерів) Washington, DC, available at: www.edschools.org/reports_leaders.htm (accessed July 4, 2008).
28. Lieberman, A. and Miller, L. (2000), «Teaching and teacher development: a new synthesis for a new century» (Ліберман, А. та Міллер, Л. Навчання і розвиток учителів: новий син-

- тез для нового століття), in Brandt, R.S. (Ed.), *Education in a New Era*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, pp. 47–66.
29. Loucks, S. and Hall, G. (1979), «Implementing innovations in schools: a concerns-based approach» (Лоукс, С. та Голл, Г. Втілення інновацій в школах: підхід, що будується на стурбованості), paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 8–12.
 30. McCay, E. (2001), «The learning needs of principals» (МакКей, Е. Навчальні потреби директорів), *Educational Leadership*, Vol. 58 No. 8, pp. 75–7.
 31. McGinn, A. (2004), «A study of social and political acumen in dynamic educational leadership and the implications for leadership development programs», (МакГінн, А. Дослідження соціальної та політичної кмітливості в динамічному освітньому лідерстві та її наслідки для програм розвитку лідерських якостей) unpublished PhD thesis, University of Calgary, Calgary.
 32. Mentz, K. and van der Walt, J.L. (2007), «Multicultural concerns of educators in the Western Cape province of South Africa» (Менц, К. та Ван дер Валт, Дж.Л. Мультикультурні турботи освітян провінції Західний мис в ПАР), *Education and Urban Society*, Vol. 39 No. 3, pp. 423–49.
 33. Merriam, S.B. (2001), «Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory» (Мерріам, С.Б. Андрагогіка і самостійне навчання: стовпи теорії навчання дорослих людей), *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 89, pp. 3–13.
 34. Merriam, S.B. and Caffarella, R.S. (1999), *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (Мерріам, С.Б. та Каффарелла, Р. С. Навчання у дорослому віці: Універсальний посібник), 2nd ed., Jossey-Bass, San Francisco, CA.
 35. Mulford, B. (2008), *The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools* (Малфорд, Б. Виклик лідерства: Покращення навчання в школах), Australian Council for Educational Research, Camberwell.
 36. Murphy, J. (2002), «Reculturing the profession of educational leadership: new blueprints» (Мерфі, Дж. Зміна культури в професії освітнього лідера: нові рецепти), *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38 No. 2, pp. 176–91.
 37. O'Reilly, R.R. and Bosetti, L. (2000), «Charter schools: the search for community» (О'Рейлі, Р.Р. та Боретті, Л. Чартерні школи: пошук спільноти), *Peabody Journal of Education*, Vol. 75 No. 4, pp. 19–36.
 38. Payne, L. (2007), «Good grade and passion: what happens to school leaders when these are gone?» (Пейн, Л. Добрі оцінки і пристрасть: що відбувається зі школами, коли вони зникають?), *Leading and Managing*, Vol. 13 No. 1, pp. 66–80.
 39. Peterson, K. and Cosner, S. (2005), «Teaching your principal» (Петерсен, К. та Коснер, С. Навчання вашого директора), *Journal of Staff Development*, Vol. 26 No. 2, pp. 28–32.
 40. Robertson, J.M. and Webber, C.F. (2002), «Boundary-breaking leadership: a must for tomorrow's learning communities» (Робертсон, Дж.М. та Веббер, Ч.Ф. Лідерство, яке долає кордони: обов'язкова річ для завтрашніх спільнот, що навчаються), in Leithwood, K. and Hallinger, P. (Eds), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Kluwer, Dordrecht, pp. 519–56.
 41. Roffey, S. (2007), «Transformation and emotional literacy: the role of school leaders in developing a caring community» (Роффі, С. Трансформації та емоційна обізнаність: роль шкільних лідерів в створенні спільнот, що піклуються), *Leading and Managing*, Vol. 13 No. 1, pp. 16–30.
 42. Schwann, C. and Spady, W. (1998), «Why change doesn't happen and how to make sure it does» (Шванн, Ч. та Спейді, У. Чому не відбуваються зміни і як досягти, аби вони відбувалися), *Educational Leadership*, Vol. 55 No. 7, pp. 45–7.

43. Scott, S. (2002), «Professional development: Western Australian secondary teachers' experiences and perspectives» (Скотт, С. Професійний розвиток: Досвід і погляди учителів середніх класів в Західній Австралії), unpublished PhD thesis, Curtin University of Technology, Perth.
44. Sergiovanni, T. (1992), *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement* (Серджованні, Т. Моральне лідерство: Як дійти до серцевини вдосконалення школи), Jossey-Bass, San Francisco, CA.
45. Slater, C.L., Boone, M., Nelson, S., de La Colina, M., Garcia, J.M. and Lopez-Gorrasave, G. (2006), «The international study of the preparation of principals: Mexico and the United States» (Слейтер, Ч.Л., Нельсон, С., де Ла Коліна, М., Гарсія, Х.М. та Лопе-Горрасаве, Г. Міжнародне дослідження підготовки директорів: Мексика та США), paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 7–11.
46. Smyth, J. (2001), *Critical Politics of Teachers' Work: An Australian Perspective* (Сміт, Дж. Критична політика роботи учителів: Погляд з Австралії), Peter Lang, New York, NY.
47. Sparks, D. and Hirsh, S. (1997), *A New Vision for Staff Development* (Спаркс, Д. та Гірш, С. Нове бачення розвитку персоналу), Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
48. Steffy, B.E., Wolfe, M.P., Pasch, S.H. and Enz, B.J. (2000), «The model and its application» (Стеффі, Б.Е., Вулф, М.П., Паш, С.Г. та Енц, Б.Дж. Модель та її використання), in Steffy, B.E., Wolfe, M.P., Pasch, S.H. and Enz, B.J. (Eds), *Life Cycle of the Career Teacher*, Kappa Delta Pi and Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
49. Webber, C.F. and Mulford, B. (2007), «School and community» (Веббер, Ч.Ф. та Малфорд, Б. Школа та спільнота), in Burger, J., Webber, C.F. and Klinck, P. (Eds), *Intelligent Leadership: Constructs for Thinking Education Leaders*, Springer, Dordrecht, pp. 119–42.
50. Webber, C.F. and Robertson, J. (1998), «Boundary breaking: an emergent model for leadership development» (Веббер, Ч.Ф. та Робертсон, Дж. Вихід за кордони: модель розвитку лідерства, що виникає), *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. 6 No. 21, available at: <http://epaa.asu.edu/epaa/v6n21.html> (accessed July 5, 2008).
51. Webber, C.F. and Scott, S. (n.d.), «Entrepreneurship and educational leadership development» (Веббер, Ч.Ф. та Скотт, С. Підприємництво і розвиток освітнього лідерства), *International Electronic Journal for Leadership in Learning* (in press).
52. Webber, C. and Sherman, A. (2008), «Researching leadership preparation from the inside: a Canadian perspective» (Веббер, Ч.Ф. та Шерман, А. Дослідження підготовки до лідерства з середини: Канадський погляд), in Sikes, P. and Potts, A. (Eds), *Researching Education from the Inside: Investigations from Within*, Routledge, Milton Park, pp. 64–79.
53. Webber, C.F., Aitken, N., Lupart, J., Runte, R. and Scott, S. (2008), «Alberta student assessment study: Stage one findings» (Веббер, Ч.Ф., Айткен, Н., Лупарт, Дж., Рунте, Р. та Скотт, С. Оцінювальне дослідження учнів в Альберті: Результати першого етапу), paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New York, NY, March 24–28.

Додаткове читання

1. Lieberman, A. (1995), «Practices that support professional development: transforming conceptions of professional learning» (Ліберман, А. Практика, що сприяє професійному розвитку: трансформації концепцій професійного навчання), *Phi Delta Kappan*, Vol. 76 No. 8, pp. 591–6.

З автором Shelleyann Scott можна зв'язатися за адресою: sscott@ucalgary.ca

Додаток

Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» ґрунтується на партнерстві освітніх, урядових і громадських організацій, які об'єднують свої зусилля заради розбудови інклюзивної моделі освіти в Україні, в основі якої лежить соціальний підхід, гендерна рівність, передача знань та дотримання прав людей з наголосом на освітні питання.

Фактором позитивного впливу проекту на розбудову інклюзії в Україні є системний підхід, який охоплює найважливіші сфери: політику, освіту та громадянське суспільство на національному, регіональному та місцевому рівнях.

У сфері політики проект спрямовує свої зусилля на внесення змін в чинні законодавчі та нормативні документи та розробку нових законодавчих і нормативних документів, використовуючи галузевий та міжгалузевий підхід на національному, обласному та місцевому рівнях.

В освітній сфері проект розвиває інклюзивну практику на рівні загально-освітнього навчального закладу, забезпечуючи педагогів, адміністраторів шкіл, батьків знаннями та вміннями, які сприяють досягненню успіху всіма дітьми; сприяє змінам у системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів; формує новий підхід управління закладом освіти в умовах інклюзивного навчання.

У секторі громадянського суспільства проект ставить за мету розширення руху «Школа одна для всіх!» шляхом розбудови спроможностей батьків дітей з особливими потребами*, батьківських і громадських організацій, партнерства з державними установами, тим самим сприяючи розбудові інклюзивного суспільства, в якому цінується кожна особистість незалежно від стану здоров'я, особливих потреб, інвалідності, віку, статі тощо.

Реалізація проекту стала можливою за підтримки уряду Канади шляхом його фінансування Канадською агенцією міжнародного розвитку (CIDA) та партнерської співпраці ряду канадських та українських організацій: Канадського центру вивчення інвалідності (м.Вінніпег, Канада), Університету Грента МакЮена (м.Едмонтон, Канада), Національної Асамблеї інвалідів України, Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, Всеукраїнського фонду «Крок за кроком».

Пілотними регіонами проекту обрано Львівську область та АР Крим.

** У рамках проекту дана категорія охоплює всіх учнів, чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми, в тому числі дітей з особливостями психофізичного розвитку, дітей з інвалідністю та дітей із соціально-вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків).*

Основні принципи та переконання проекту:

Як зазначено вище, проект розглядає розбудову інклюзії як системний процес, який спрямовано на задоволення права кожної дитини на якісну, доступну освіту за місцем проживання та задоволення її спеціальних освітніх потреб під час навчального процесу та реалізацію всіх необхідних сфер у повсякденному житті дитини з особливими потребами.

Ключовим акцентом проекту є перехід до розуміння того, що проблемою є не дитина — проблема полягає в системі, в перенесенні акценту з визначення медичних діагнозів на усунення соціальних проблем. Що в свою чергу впливає на розуміння інвалідності, не як міри втрати здоров'я, а як процесу взаємодії між людиною з інвалідністю та перешкодами у стосунках із середовищем, які заважають повноцінній і дієвій участі в житті суспільства на рівні з іншими (*Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю***).

Отже, **інклюзія розглядається проектом** як процес реалізації права на освіту дітей з особливими потребами та різнобічного сприяння цьому процесу на рівні класу, школи, родини, громади, держави в цілому.

Для більш широкого інформування громадськості з різних питань розбудови інклюзивного простору проектом обрані різні технології, які охоплюють питання практики, політики, громадянського суспільства: проведення семінарів, тренінгів, конференцій, форумів, проведення інформаційних компаній, акцій, розробка інформаційних матеріалів, навчальних курсів, видання практичних посібників, проведення наукових досліджень та публікація їх результатів, розміщення матеріалів із питань інклюзії та дотичних сфер на сторінках веб-сайту проекту www.education-inclusive.com, які розраховані на педагогів, батьків, громадських діячів, фахівців будівельної, транспортної, медичної, соціальної сфери, керівників освітньої та інших галузей, парламентарів та всіх небайдужих до питань освіти в Україні.

Ольга Красюкова-Еннз, директор проекту
Юлія Найда, національний координатор проекту в Україні

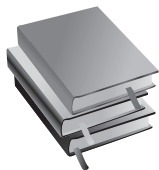
** *Ратифікована Україною Конвенція ООН про права інвалідів використовує термін «інваліди», що відображає медичний підхід до питання інвалідності. В рамках проекту документ має назву «Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю».*

Список використаних джерел

1. Artiles, A.J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes discourses, assumptions, and the road ahead [Інклюзія як прояв соціальної справедливості: Критичні нотатки про дискурси, припущення і шлях, який необхідно пройти]. *Theory Into Practice*, 45(3), 260–268.
2. Avissar, G., Reiter, S. & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals [Погляди та практика директорів стосовно інклюзії: на прикладі директорів початкових шкіл Ізраїлю]. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369.
3. Billot, J. (2007). Deconstructing the concept of leadership in schools of ethnocultural diversity [Критичний аналіз концепції лідерства у школах, в яких існує етнічно-культурна розмаїтість]. *International Journal of Learning*, 14(2), 257–264.
4. Cahill, S.M., & Mitra, S. (2008). Forging collaborative relationships to meet the demands of inclusion [Побудова взаємин співпраці заради виконання потреб інклюзії]. *Kappa Delta Pi Record*, 44(4), 149–151.
5. Goddard, J.T., & Bohac Clarke, V. (2007). The cycles of school change: Toward an integrated developmental model [Цикли шкільних змін: на шляху до інтегрованої моделі розвитку]. *Journal of Educational Thought*, 41(2), 105–124.
6. Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004), *How Leadership Influences Student Learning [Як лідерство впливає на навчання учнів]*. Wallace Foundation, New York, viewed 04 July 2008
7. Mulford, B. (2008). *The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools [Основне завдання лідерства: удосконалення процесу навчання у школі]*, Australian Council for Educational Research, Camberwell, Victoria.
8. Parker, S.A., & Day, V.P. (1997). Promoting inclusion through instructional leadership: The roles of the secondary school principal [Сприяння інклюзії шляхом забезпечення навчального лідерства: Ролі, які відіграє директор середньої школи]. *NASSP Bulletin*, 81(587), 83–90.
9. Scott, S., & Webber, C.F. (2008). Evidence-based leadership development: The 4L framework [Науково обґрунтований розвиток лідерських якостей: концепція 4L]. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 762–776.
10. Tieso, C. (2004). Through the looking glass: One school's reflection on differentiation [Роздуми однієї школи про диференціацію]. *Gifted Child Today*, 27(4), 58–62.
11. MacKinnon. Equity, Leadership & Schooling. [Справедливість, лідерство і шкільне навчання]. *Exceptionality Education Canada 2000*, Vol. 10, No. 1&2, pp. 5–21.
12. Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from «Why?» to «How?» [Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?»]. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
13. Deppele, J., Loreman, T., & Sharma, U. (2005). Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms. [Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах]. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 117–127.
14. Spedding, S. Teachers as agents of change. [Вчителі як провідники змін] In P.J. Foreman, (Ed.). (2001). *Integration and inclusion in action*, (2nd Ed.). pp. 391–429.
15. Фуллан М. Сили змін (вимірювання глибини освітніх реформ): Пер. із англ. — Л., 2000. — 269 с.

Анотації навчальних курсів і посібників,
розроблених та виданих у рамках канадсько-українського проекту
«Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

матеріали розміщено на сайті www.education-inclusive.com



НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ВСТУП ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»

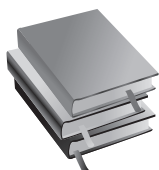
Колупаєва А. А., Єфімова С. М.

Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти», базується на матеріалах сучасних наукових світових досліджень з інклюзивного навчання, зокрема канадських науковців. Мета курсу — висвітлення філософських, нормативно-правових та організаційних засад інклюзивної освіти. Курс обсягом 18 годин, розроблено на модульній основі та складається з двох модулів.

Модуль 1 — «Основні положення інклюзивної освіти» охоплює теми: інклюзивна освіта як модель соціального устрою: генезис, понятійно-термінологічні визначення та основні принципи; інклюзія як стратегія міжнародного законодавства; українське освітнє законодавство та нормативно-правові акти в галузі спеціальної та інклюзивної освіти; особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні, ресурсні можливості спеціальної освіти.

Модуль 2 — «Інклюзивна освіта — від основ до практики» охоплює теми: передумови для забезпечення успішної інклюзії; батьки та інклюзія; корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання; співробітництво та основні принципи командного підходу; особистісно-орієнтована модель навчання в інклюзивній освіті; освітні технології та інноваційні методики викладання, модифікація та адаптація курикулуму; диференційоване викладання — задоволення потреб усіх учнів; індивідуальне та стандартизоване оцінювання в інклюзивному класі; сутність та завдання індивідуального та стандартизованого оцінювання учнів, складання портфоліо; розвиток міжособистісних стосунків в учнівському колективі; роль педагога у впровадженні інклюзивної освіти; педагоги як провідники змін в шкільній системі.

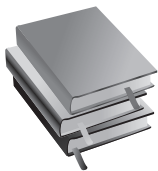
Складовою частиною курсу є посібники.



ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ПОЧАТКОВА ЛАНКА. ПУТІВНИК ДЛЯ ПЕДАГОГІВ

Колупаєва А. А., Таранченко О. М.

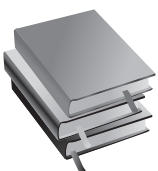
Навчально-методичні матеріали висвітлюють особливості розвитку, навчання та виховання дітей з найскладнішими порушеннями психофізичного розвитку (порушеннями слуху, зору, дітей із церебральним паралічем); методичні рекомендації щодо адаптації та модифікації навчального середовища; методичні прийоми, що уможливають забезпечення навчальних потреб таких учнів в інклюзивних умовах загальноосвітнього закладу, специфіку роботи з батьками таких школярів і фахівцями; поради стосовно корисних ресурсів, що сприятимуть удосконаленню інклюзивної практики.



ПУТІВНИК ДЛЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК У 9 КНИГАХ

Авторський колектив: Колупаєва А. А., Таранченко О. М., Литовченко С. В., Борщевська Л. С., Жук В. В., Сак Т. В., Марчук Т. Ф., Прохоренко Л. І., Вавіна Л. С., Гудим І. М., Мерсіянова Г. М., Маркарчук Н. О., Чеботарьова О. В., Сухіна І. В., Скрипник Т. В., Рібцун Ю. В.

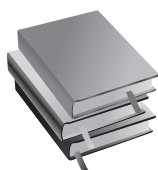
Навчально — методичні матеріали висвітлюють особливості розвитку, навчання та виховання дітей з особливими потребами; методичні рекомендації щодо забезпечення навчальних потреб таких учнів вдома та в інклюзивних умовах загальноосвітнього закладу; поради батькам стосовно взаємодії з учителями та фахівцями, обстоювання інтересів своїх дітей.



ПОСІБНИК «ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЇХ НАВЧАННЯ»

Колупаєва А. А., Савчук Л. О.

Зміст посібника складають науково-теоретичні та методичні матеріали до курсу «Вступ до інклюзивної освіти». Особлива увага приділяється концептуальним засадам інклюзивної освіти; практичним аспектам її впровадження на теренах України; питанням надання корекційно-розвивальних послуг дітям з особливими освітніми потребами.



НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ІНДИВІДУАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»

Сак Т. В.

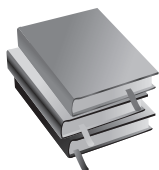
Навчальний курс є важливою складовою в системі курсів з інклюзивного навчання у закладах післядипломної педагогічної освіти. Мета курсу — надання педагогам знань щодо питань контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі.

Курс, обсягом 18 годин, розроблено на модульній основі та складається з трьох навчальних модулів.

Модуль 1 — «Контроль й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі» охоплює теми: завдання індивідуального контролю та оцінки навчання учня з особливими освітніми потребами; критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з різними типами порушень психофізичного розвитку; особливості безбального оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами у першому класі; якісні показники індивідуального оцінювання; технологія портфоліо.

Модуль 2 — «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» охоплює теми: індивідуальний навчальний план, як основа оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами; механізми складання індивідуального навчального плану; викладання й оцінювання на основі індивідуального навчального плану.

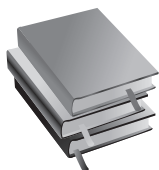
Модуль 3 — «Індивідуальне оцінювання розвитку соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» охоплює теми: соціальна компетентність (соціальні уміння); соціальна компетентність (соціальні уміння) та особистість дитини з особливостями психофізичного розвитку; індивідуальне оцінювання соціальних вмінь учнів з особливими освітніми потребами; командний підхід до формування соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами.



Складовою частиною курсу є **НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК «ІНДИВІДУАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»**

Сак Т. В.

У науково-методичному посібнику представлено відомості, які висвітлюють зміст кожного з трьох модулів навчального курсу. Розглядаються особливості контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі; індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, на основі індивідуального навчального плану; індивідуальне оцінювання розвитку соціальної компетентності учнів в інклюзивному класі.



НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ»

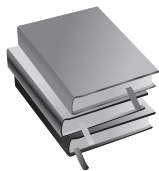
Таранченко О. М. , Найда Ю. М.

Курс «Диференційоване викладання в інклюзивному класі» базується на матеріалах сучасних світових наукових досліджень з інклюзивного навчання, зокрема канадських науковців. Мета курсу — формування професійних компетенцій педагога щодо використання технологій диференційованого викладання в умовах інклюзивного навчального закладу; розширення психолого-педагогічних знань та вдосконалення фахових умінь для побудови навчально-виховного процесу, спрямованого на надання якісної освіти всім учням.

Курс, обсягом 18 годин, розроблено на модульній основі та складається з двох навчальних модулів.

Модуль 1 — «Диференційоване викладання: забезпечення систематизованого підходу до навчання з урахуванням відмінностей учнів з особливими потребами» охоплює теми: основи диференційованого викладання; етапи планування диференційованого викладання.

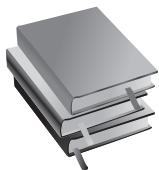
Модуль 2 — «Реалізація підходів диференційованого викладання в інклюзивному класі» охоплює теми: взаємозв'язок і взаємообумовленість диференційованого викладання та оцінювання; технології диференційованого викладання — адаптації та модифікації змісту, процесу, продукту, середовища; планування уроків — аналіз курикулуму та методів викладання; організація роботи учнів на уроці та врахування індивідуальних особливостей в розмаїтому учнівському колективі.



Складовою частиною курсу є **НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК «ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ. ВІДПОВІДАЮЧИ НА ПОТРЕБИ ВСІХ УЧНІВ»**

Таранченко О. М., Найда Ю. М.

У посібнику представлено теоретичні та навчально-методичні матеріали до курсу «Диференційоване викладання в інклюзивному класі. Відповідаючи на потреби всіх учнів». Особлива увага приділяється технології диференційованого викладання, особливостям організації роботи учнів на уроці з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, специфіці планування уроків на основі аналізу курикулуму та добору методів викладання.



НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ПРОФЕСІЙНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ»

Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В.

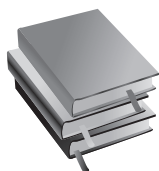
Курс «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» тісно пов'язаний з курсами «Вступ до інклюзивної освіти», «Оцінювання в інклюзивному класі», «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Лідерство та інклюзивна освіта». Він є органічною складовою цілісного блоку теоретико-методологічних та навчально-методичних основ інклюзивного навчання, що дає змогу опанувати ключові поняття та вміння, технології, стратегії, навички співпраці з фахівцями, ширшою спільнотою, організувати спільну роботу на основі рефлексивного діалогу як засобу професійного вдосконалення тощо. Подана інформація базується на матеріалах канадських, європейських та вітчизняних досліджень.

Курс, обсягом 18 годин, розроблено на модульній основі та складається з трьох навчальних модулів.

Модуль 1 — «Науково-методичні основи професійного співробітництва в інклюзивній школі» охоплює теми: професійне співробітництво — сучасна тенденція організації освітнього процесу; психолого-педагогічні особливості професійного співробітництва.

Модуль 2 — «Організація професійного співробітництва в інклюзивній школі» охоплює теми: індикатори розвитку професійного співробітництва; «бар'єри» в розвитку професійного співробітництва.

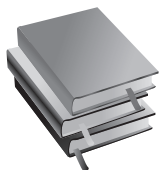
Модуль 3 — «Стратегія і тактика використання професійного співробітництва в інклюзивній школі» охоплює теми: специфіка співробітництва різних фахівців в інклюзивній школі; співробітництво фахівців як інструмент реалізації диференційованого та індивідуального підходів в інклюзивному класі; професійне співробітництво в різних навчальних умовах; співпраця фахівців інклюзивної школи з батьками.



Складовою частиною курсу є **НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК «ПРОФЕСІЙНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ»**

Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В.

У посібнику представлено теоретичні та навчально-методичні матеріали до курсу «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі». Представлені матеріали дозволяють глибше зануритися в коло питань якісно нового рівня побудови виробничих взаємовідносин, надзвичайно важливих для інклюзивного середовища. Користувачі знайдуть відповіді на питання стосовно сутності поняття «професійне співробітництво»; концептуальних засад його виникнення; психолого-педагогічних особливостей діяльності співробітництва; основних індикаторів його розвитку та перешкод, що виникають в процесі його становлення; специфіки співробітництва фахівців та ширшої спільноти в різних навчальних умовах.



НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ЛІДЕРСТВО ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА»

Єфімова С. М., Королюк С. В.

Курс «Лідерство та інклюзивна освіта» містить матеріали з менеджменту інклюзивної освіти та складається з двох модулів. Зміст модулів висвітлює питання управління, спрямованого на створення та підтримку діяльності навчальних закладів, які працюють за інклюзивною формою навчання. Мета курсу — формування професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу для успішного впровадження інклюзивної моделі навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Курс, обсягом 18 годин, розроблено на модульній основі та складається з двох навчальних модулів.

Модуль 1 — «Лідерство в освіті» охоплює теми: концепція лідерства; успішне лідерство. Вплив лідерства на навчання учнів.

Модуль 2 — «Розвиток інклюзії в навчальному закладі» охоплює теми: інклюзивна форма освіти та її впровадження у навчальному закладі; формування шкільної культури, орієнтованої на зміни; критичний аналіз ставлення керівника до інклюзії; розвиток співпраці для задоволення потреб учнів.

Складовою частиною курсу є **навчально-методичний посібник «Лідерство та інклюзивна освіта» Єфімова С. М., Королюк С. В.**

У посібнику представлено теоретичні та навчально-методичні матеріали до курсу «Лідерство та інклюзивна освіта». Особлива увага приділяється методологічній основі лідерства, практичним аспектам управління загальноосвітнім навчальним закладом, де впроваджується інклюзивна форма навчання.

Матеріали, розроблені в рамках проекту, адресовано викладачам і слухачам курсів підвищення кваліфікації закладів післядипломної педагогічної освіти, викладачам і студентам вищих навчальних закладів, науковцям, науково-педагогічним працівникам, педагогам-практикам.

Проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»
www.education-inclusive.com

Лідерство та інклюзивна освіта

Автори:

Єфімова Світлана Михайлівна, старший викладач кафедри освітньої політики
Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Королюк Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри менеджменту освіти
Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

за загальною редакцією **Колупаєвої Алли Анатоліївни**, доктора педагогічних наук, професора,
заступника директора з наукової роботи Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

Усі права застережено.

Жодна частина цієї публікації не може бути відтворена
в будь-якому вигляді та будь-якими засобами без попередньої згоди
автора та українсько-канадського проекту
«Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

Розповсюджується безкоштовно

Здано до складання 14.12.2011. Підписано до друку 20.01.2012.
Формат 60×84/8. Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура NewtonC

Наклад 300.

Зам. № _____ від _____

Друк СПД ФО «Парашин К. С.»
Свідоцтво №706231 серія ААВ