

Джоан ДЕППЛЕР, Тім ЛОРМАН, Умеш ШАРМА

## ПЕРЕОСМИСЛЮЮЧИ ДОПОМІЖНІ ПОСЛУГИ СПЕЦІАЛІСТІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ\*

Тема інклюзії є домінуючою в галузі спеціальної освіти в усьому світі. Минуло кілька десятиліть відтоді, як представники 92 держав і 25 міжнародних організацій склали документ під назвою «Саламанкська декларація: Рамки дій з освіти людей з особливими потребами» (ЮНЕСКО, 1994). Ця Декларація визначила, що надання освіти всім у рамках загальної системи є економічно ефективним і найбільш дієвим засобом подолання дискримінаційного ставлення та побудови інклюзивного суспільства. У багатьох розвинутих країнах, таких як США, Канада, Австралія, увагу було зосереджено на перерозподілі ресурсів аби навчати учнів з порушеннями здоров'я у звичайних навчальних закладах (Артайл, 2003; Мейджер, Піджл, Васландер, 1999; Розенау, 2002). Інклюзивна освіта, яка сьогодні функціонує в Австралії, залежить здебільшого від отримання допомоги спеціалістів, котрі приходять до класу (Лорман, Депплер) (Loreman & Deppeler, 2001). Учні з різними здібностями зараховують у звичайні класи і, щоб допомогти їм, потрібні фахівці з терапії, психологічної діагностики, викладання із застосуванням методів спеціальної освіти. Така форма підтримки часто ґрунтується на діагностично-нормативному підході, коли спеціаліст бере на себе відповідальність за організацію практичної роботи з дитиною і відіграє в ній провідну роль. У цій статті розглянемо таку форму надання послуг як **модель фахової допомоги**, з'ясуємо її корисність у забезпеченні ефективної інклюзивної практики в середніх школах. Ми пропонуємо альтернативний підхід, суть якого полягає в зосередженні уваги на тому, яким чином можна допомогти учням, котрі відрізняються від інших, як досягти успіхів, змінити культуру та організаційні засади школи, щоб вони були корисними для всіх дітей. Такий погляд відповідає припущенням, що їх Кларк, Дайсон, Мілуорд та Робсон (Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999) називають **організаційною парадигмою**. Вони виділяються в праці Ейнскоу та ін. (Ейнскоу, Бут та Дайсон) (Ainscow, Booth & Dyson, 1999).

### Модель фахової допомоги

Характерною ознакою моделі фахової допомоги є те, що вона використовується для підтримки особливих категорій учнів. Цей процес стримує досягнення принципів інклюзії. За допомогою моделі фахової допомоги створюються діагностичні категорії і виникають межі між учнями. Таким чином, вона виявляється нездатною зосереджувати увагу на взаємовідносинах, які існують у навчальному середовищі, а також на педагогічній та організаційній практиці. Традиційно потреба в досвіді експертів або фаховій допомозі ґрунтується на розподілі учнів за категоріями згідно з розумінням їх неповносправності та інших навчальних обмежень (Ейнскоу; Фаррелл, Каламбука; Кавале, Форніс) (Ainscow, 1999; Farrell & Kalambouka, 2000; Kavale & Forness, 2000). Дійсно, фінансування або можливість отримання допомоги зазвичай залежить від того, чи відповідає учень вимогам діагностичних категорій, визначених у процесі оцінювання (Мейер; Решлі) (Meyer, 2001; Reschly, 2004). Згідно з цією моделлю категорійні поняття обмежених

можливостей залишаються тісно пов'язаними з економічними чинниками, оскільки школи та інші заклади одержують фінансування залежно від виявлених у дітей обмежених можливостей (Клептон, Фітцджеральд, 1997; Джордон, 2001; Мейер, 2001) (Clapton & Fitzgerald).

Робота з дітьми, що традиційно проводиться з використанням моделі фахової допомоги, характеризується зосередженням на діагнозі та рекомендаціях з індивідуальної терапії. Школи покладаються на загальне психологічне і мовленнєве оцінювання, а також на експертні знання фахівців, які працюють за межами школи або класу. Фаррелл і Каламбука (2000) наводять докази того, що вчителі розглядають шкільних психологів як осіб, котрі несуть головну відповідальність за оцінювання учнів із труднощами у навчанні та поведінці, а також за надання їм відповідних рекомендацій. Фахівці беруть на себе відповідальність за формування змісту практичної роботи і відіграють при цьому головну роль. Академічне оцінювання може ґрунтуватись на діагностичних тестах, що не обов'язково узгоджуються з моделями навчальної програми і рідко спираються на достовірні форми оцінювання в класі (Депплер; Льюк, Елкінз та Уїер) (Deppeler, 2004; Luke, Elkins & Weir, 2003). Рекомендації мають індивідуальну спрямованість і являють собою вузьке коло усталеної терапевтичної практики (Енгельбрехт, 2004). Навчальні підходи, які істотно відрізняються від існуючої в школі педагогічної та організаційної практики, стосуються окремих учнів (Комер та Камлер) (Comber & Kamler, 2004). Якщо з'ясується, що деякі учні не досягають академічних успіхів, процес оцінювання і діагностики часто повторюється (Депплер, 2004; Лозардо, Нотарі-Сіверсон, 2001).

Якщо використовується модель фахової підтримки, то в розмовах про учнів та їхні родини домінують терміни, пов'язані з віднесенням дітей до певних категорій, що позначають певні дефіцити (наприклад, фізичне порушення, порушення, пов'язане з дефіцитом уваги, розумові вади, неблагополучні родини), і все це відображається в діагностичних звітах, особових справах учнів, навчальних журналах, а також озвучується на освітніх конференціях (Комер, Камлер, 2004). Ця термінологія, історично вкорінена в спеціальну освіту, зумовлена тим, що труднощі в навчанні пов'язані з дефіцитами, які є в самих учнях, а не в їхньому навчальному оточенні (Бут; Кларк та ін.; Джордон; Слі) (Booth, 2000; Clarke et al., 1999; Jordon, 2001; Slee, 1997). Виникають межі між учнями, які ізолюють їх фізично, соціально, а також у навчальному плані, «роблять їх об'єктом програм, що вбачають у них невдач, котрі потребують виправлення вчителями спеціальної освіти, які застосовують безвідмовні методи» (Мосс) (Moss, 2003, p. 69).

Будь-яка модель підтримки, яка ґрунтується лише на діагностичній категоризації, імовірно зіткнеться зі значними проблемами здебільшого через те, що така категоризація може змінюватися, надаючи привілеї одним категоріям учнів і ставлячи у невідгдане становище інших. Що робити з учнями, які потребують допомоги, бо вони мають невидимі порушення здоров'я, або з тими, хто «вважає себе таким, що має обмежені можливості, хоча, з точки зору офіційних або традиційних міркувань, їх такими не вважають» (Гамфрі) (Humphrey, 2000, p. 66) (наприклад тих, хто страждає від надмірної ваги).

У минулому підготовка вчителів до роботи в класі часто пов'язувалась з діагностичною категоризацією порушень. При цьому застосовувались «найкращі» практичні підходи до навчання учнів, для яких не придатні звичайні методи

викладання (Мейер) (Meयर, 2001). У літературі активно обговорюється невідповідність між ефективними науково обґрунтованими практичними підходами і тим, якою мірою їх застосовують учителі в школах (Вон, Клінгнер та Хьюз) (Vaughn, Klingner & Hughes, 2000). Це пов'язано з культурними та організаційними умовами шкільного середовища (Ейнскоу; Скртіч) (Ainscow, 1999; Skrtic, 1991). Всупереч цьому в центрі нашої уваги залишається учень, який є не таким, як інші, а не контекст, в якому відбувається навчання.

**Фахова модель** ґрунтується на тому, що Зенге (Senge, 2000) називає «розрізною спеціалізацією ... припущенням, що самі по собі знання є розрізненими, що знання виникають в окремих категоріях» (с. 46). В учителів, батьків і фахівців закріпилося уявлення про непорушність моделі, яка ґрунтується на розподілі на категорії і використанні термінології, що визнає дефіцити. Знання, методи, що застосовуються фахівцями в процесі викладання, перебувають за межами загальношкільного контексту, а самі фахівці віддалені від батьків і вчителів, котрі працюють у класі. Ці знання і підтримка використовуються для того, аби визначити наші сприйняття і вимоги до учнів, а також забезпечити фінансування практичних підходів, які є індивідуальними, створюючи тим самим фізичні, освітні та соціальні бар'єри.

#### Поліпшення інклюзивної освіти шляхом надання підтримки шкільним спільнотам

Якщо ми прагнемо, аби інклюзивна освіта досягла стадії, коли на неї «більше не посилаються, а непомітно втілюють у своїх практичних підходах» (Слі та Аллан) (Slee and Allan, 2001, р. 181), наші зусилля, спрямовані на поліпшення інклюзивної освіти, мають стати невід'ємною частиною загальної підтримки шкіл для підвищення ефективності їхньої роботи. Наша мета має полягати у гарантуванні всім учням успішного досвіду навчання. Щоб ефективно змінити систему надання допоміжних послуг фахівцями, можна перенести акценти в роботі з надання підтримки з «інших» учнів на фахівців, котрі працюють у школі. Замість того, щоб надавати широкий спектр послуг фахівцями для подолання наявних в учнів труднощів та запобігати їхній ізоляції, що є результатом невідповідної педагогічної та організаційної практики, школи, насамперед, потребують підтримки, аби уникнути виникнення перепон і труднощів.

Зміна моделі фахової допомоги потребує дещо більшого, аніж переосмислення способів виділення ресурсів, використання часу або модифікації навчальної програми і системи викладання. Необхідно піддати сумніву ключові елементи, які визначають її мету і корисність, а також розробити стратегію і практику співпраці, що спрямовані на підтримку ідеалів інклюзії, зосередити увагу на поліпшенні знань учителів, а також на змінах культурних та організаційних умов у школах. Важливо визнати, що, хоча школи можуть стикатися з однаковими проблемами, способи їх розв'язування, вочевидь будуть різними, і при цьому інклюзивна практика в різних контекстах також може виглядати по-різному (Кларк та ін.; Уест, Ейнскоу та Стенфорд) (Clarke et al., 1999; West, Ainscow & Stanford, 2005). Спільне розв'язування проблем потребує обов'язкового активного залучення всіх зацікавлених сторін. Зрештою, саме від ефективності роботи вчителів і директорів шкіл, які забезпечуватимуть поліпшення ситуації (з точки зору залучення всіх учнів до навчання), залежить результат створення інклюзивної освіти. Таким чином, аби передати школам повноваження з управління змінами у своєму середовищі, їм необхідно надати якомога більше можливостей для прийняття рішень (Фуллан) (Fullan, 1993). Дійсно, провідні американські дослідники Річард Елмор та Девід Коен (Richard Elmore and David Cohen) стверджують, що зусилля, спрямовані на поліпшення ефективності шкіл, мають підкріплюватись реальною

підтримкою системи викладання і навчання, а не виключно акцентуванням уваги на фінансових та організаційних питаннях (Коен та Гілл) (Cohen & Hill, 2000). Очевидно, це означає, що будь-яка систематична підтримка зусиль, спрямованих на поліпшення інклюзивної освіти, має зосереджуватись на достатньому інвестуванні у підвищення професіональних знань учителів і шкільних лідерів (Сондерз, Адамс) (Saunders, Adams, 2003).

#### Поліпшення умов для здобування знань

Підвищення ефективності роботи шкіл задля виконання їх місії є можливим лише за умови, що спеціалісти, які працюють у школі, матимуть змогу здобувати необхідні знання і набувати вмінь. «Знання і вміння, здобуті вчителями, становлять основний здобуток у будь-якій школі або системі освіти» (Інгварсон) (Ingvarson, 2003, р. 404). Вимоги вчителів до своїх учнів і практика викладання, яку вони застосовують, впливають на результати навчання (Гуд та Брофі; Гопкінс та Гарріс) (Good & Brophy, 1994; Hopkins & Harris, 2000) і досягнення учнів (Брофі та Гуд; Крімерз; Роу, Голмс-Сміт та Гілл) (Brophy & Good, 1986; Creemers, 1994; Rowe, Holmes-Smith & Hill, 1993). Заради створення умов для здобування знань, що забезпечують ефективну інклюзивну практику, учителів потрібно стимулювати і заохочувати використовувати педагогічні напрацювання, які ґрунтуються на підтверджених результатах наукових досліджень.

Сьогодні дедалі більше уваги приділяється активному залученню вчителів до спільного створення системи знань на основі результатів дослідження процесу здобування знань учителями як діяльності певного типу, що є активною, спільною і що пов'язана з певним контекстом (Кохрен-Сміт та Лайтл, 1999; Коркоран, 1995; Квакман, 2003). При цьому використовуються реальні життєві проблеми (Беркель і Шмідт). Увага зосереджується на методології «дослідник — практичний працівник», за якою вчителі та шкільні лідери беруть участь у плануванні досліджень та експериментів, і в якій наголошується на важливості ефективного викладання для досягнення ефективного навчання (Гаффман, Калнін; Мітчелл) (Huffman, Kalnin, 2003; Mitchell, 2005). Самого залучення до дослідницької роботи недостатньо. Аби науково-дослідна діяльність впливала на практичну роботу, вона має ґрунтуватись на засадах співробітництва та активного залучення до цього процесу вчителів (Ейнскоу; Ейнскоу та ін.; Гемслі-Браун, Шарп) (Ainscow, 1999; Ainscow et al., 2004; Hemsley-Brown, Sharp, 2003). Зважаючи на це, постійно збільшується кількість наукових досліджень із залученням учителів, завдання яких полягає в розробці та оцінюванні практичної викладацької та організаційної діяльності (Шаннен-Морен, Улайн, Вулфолк, Гой, Меклі) (Tschannen-Moren, Uline, Woolfolk, Hoy, Mackley, 2000). Цей процес, який часто називають спільним дослідженням, використовується для того, аби створити умови, за яких колеги обмінюються результатами рефлексії, підсумками досліджень, а також обговорюють проблеми з членами інших команд лідерів, консультантів, дослідників (Ейнскоу, 1999; Дарлінг-Геммонд, Сайкс, 1998; Еміговіч, Батталла, 2000; Гаффмен, Калнін, 2003; Суповіч, Мейер, 2000; Зех, Гаузе-Вега, 2000).

Комер і Камлер (Comber, Kamler, 2004), а також Демпелер (Deppeler, 2004) описують, як, застосовуючи науково обґрунтовані підходи, австралійським учителям вдалося видозмінити педагогічні прийоми, що значно вплинуло на ефективність навчання учнів і ступінь їхнього залучення до активного життя в школі, а також змінило припущення стосовно певних порушень, очікування щодо учнів, які демонстрували низькі навчальні результати.

Чимало дискусій проводиться стосовно цінності реформ, які ґрунтуються на реальних доказах і стандартах, для поліпшення результатів навчання учнів у школах (Дарлінг-Гаммонд) (Darling-Hammond, 2004). Ми також наголошуємо на цінності практики, що ґрунтується на реальних доказах, для поліпшення викладання і навчання у школах, а не на підзвітності. Докази стосовно ефективності впливу педагогічних та організаційних структур на рівень залучення учнів до навчання та на його ефективність потрібно пов'язувати з навчальною програмою та оцінюванням, а також визначати його. Ідеться не просто про

з'ясування того, що учні можуть робити, та ігнорування того, чого вони зробити не спроможні (Комер і Камлер) (Comber and Kamler, 2004). Результат цього підходу полягає в тому, що інклюзивна практика має ґрунтуватися на навчанні та участі учнів, а не на тому, який тип обмежених можливостей або вад може бути у певного учня. Необхідно надавати підтримку вчителям і шкільним лідерам, аби вони брали активну участь у створенні інклюзивної практики, здатної забезпечити позитивні результати навчання, які можна продемонструвати і забезпечити їх сталість. Для цього потрібно поліпшити можливості навчання і використати інструменти дослідження, створені на основі реальних доказів, для обговорення існуючого розуміння результатів досліджень та встановлення зв'язків з дослідниками та іншими практичними працівниками (Гемслі-Браун і Шарп) (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Школам, що хочуть започаткувати практичну діяльність, що ґрунтується на реальних доказах, потрібно створити організаційні умови, які нададуть час для співробітництва, а також культурні умови, за яких ціниться науково-дослідна діяльність.

### Поліпшення культурних та організаційних умов

Культурні та організаційні умови здатні впливати на процес змін (Гаргрівз) (Hargreaves, 1994). Таким чином, для розуміння учителів та особливостей викладання, потрібно розглядати культурно-організаційний контекст, в якому працюють педагоги. Гаргрівз (Hargreaves, 1992) визначив культуру викладання як «переконавання, цінності, звички та усталені методи роботи, що існують у спільнотах учителів, яким доводиться мати справу з подібними вимогами та обмеженнями упродовж багатьох років» (с. 271). Щоб полегшити втілення в життя ефективної інклюзивної практики, необхідно надавати підтримку, яка сприяє «трансформуванню культури — зміні підходу до виконання завдань» (Фуллан) (Fullan, 2001, р. 44). Професійні спільноти створюють контекст, в якому колективними зусиллями вчителі можуть змінювати і поліпшувати практичну діяльність (Луїс і Маркс) (Louis & Marks, 1996). Зважаючи на те, що сьогодні у школах переважають спеціальні та фахові «підходи до виконання завдань», вкрай важливо, аби школи також аналізували обґрунтованість переконань і припущень, на яких побудовано їхню чинну систему практичної діяльності. Показниками, які характеризують потенціал школи щодо організаційного поліпшення, є структура, колективні зобов'язання і спільна діяльність, знання і навички, лідерство, зворотний зв'язок та підзвітність (Маркс і Сішор Луїс) (Marks & Seashore Louis, 1999). Її основні особливості — колективна (на відміну від індивідуальної) професійна відповідальність за навчання учнів і наголошення на спільних цінностях (Горд; Смайлі) (Hord, 1997; Smylie, 1994). Характерними особливостями навчального процесу є методи дослідження, діалог і готовність надавати та отримувати зворотний зв'язок (Луїс і Маркс) (Louis & Marks, 1996). Процес вироблення спільного бачення може виявитися нелегким, а відмінності між учителями (щодо їхнього рівня повноважень, статусу і фахової спеціалізації) можуть перешкоджати створенню професійної спільноти (Віссер і Віцієрс) (Visscher & Witziers, 2004). Зважаючи на це, допомога школам має обов'язково передбачати надання безпечних місць, де всі члени шкільної спільноти мали б змогу усвідомити свої цінності та виробити спільне розуміння всіх обговорюваних питань.

Створення сильної професійної спільноти потребує шкільного лідерства, спрямованого на надання підтримки вчителям щодо задоволення потреб усіх учнів (Еміговіч і Батталья) (Emihovich & Battaglia, 2000). Наразі директори шкіл відіграють вирішальну роль у створенні шкільної культури, в якій учителі й учні продовжують навчатися і розвиватися, а також у забезпеченні процесу керівництва й управління змінами

у власних школах і в мережах шкіл та організацій (Фуллан; Коттер; Марш) (Fullan, 1992, 2002; Kotter, 1990; Marsh, 2003). Маршал (Marshall, 2003) стверджує, що для того, аби бути ефективним, шкільне лідерство повинно мати чітко визначені цінності, пріоритети, розподілені ролі та відповідальність, зосереджувати увагу на підвищенні ефективності викладання і навчання учнів, на розподілі лідерських функцій усередині школи, а також на підтримці культури і професійного навчання працівників. Враховуючи важливість лідерства для створення умов, необхідних для підвищення результатів навчання вчителів і учнів у школі, очевидно, що в процесі надання будь-якої систематичної підтримки школі особливо увагу необхідно приділяти професійному навчанню шкільних лідерів.

Аналіз літератури з питання викладацької культури в школі підтверджує, що дедалі більша увага приділяється співпраці як одному з ключових чинників сприяння професійному навчанню учителів і успішному втіленню в життя ініціатив з поліпшення діяльності школи (Саразон) (Sarason, 1996). Стверджується, що існує потреба в поширенні обміну знаннями між освітянами, мета якого полягає у створенні справжніх професійних спільнот і в охопленні інтелектуального і морального аспектів життя школи (Фуллан) (Fullan, 2003). Якщо ми прагнемо відійти від традиційної моделі фахової підтримки, надзвичайно важливо використовувати арсенал різноманітних варіантів співпраці, до якої необхідно залучати учителів та інших фахівців, а також членів ширшої шкільної спільноти. Співпраця вчителів з іншими педагогами закладу, а також з учителями інших шкіл (членами ширшої мережі) має створювати можливості для розробки і тестування нових практичних підходів, обговорення результатів науково-дослідної роботи, а також для обміну практичними порадами, переконаннями і ресурсами. Робота в складі мережі також має створювати можливості для співпраці команд директорів шкіл з метою реалізації та оцінювання практики (Гілл) (Hill, 2003). В умовах ефективної співпраці вчителі, шкільні лідери та інші фахівці потребуватимуть підтримки для того, аби виробити складний комплекс навичок, необхідних для спілкування в групах, а також для надання та отримання зворотного зв'язку щодо практичної роботи та переконань (Кардно) (Cardno, 2000). Це передбачає створення безпечних місць, де освітяни зможуть вивчати вплив своєї практичної роботи на різних учнів для того, щоб викладання і навчання в інклюзивній школі стали предметом спільної відповідальності.

Підтримка співпраці має охоплювати батьків та інших членів ширшої шкільної спільноти, до якої входять учні з обмеженими можливостями і ті, яким загрожує ізоляція всупереч праву на самовизначення (Корбетт, 1993; Денфорт, 1997; Полловеї та ін., 1996). Саме на цьому наголошують Полловеї, Петтон, Сміт і Сміт (Polloway, Patron, Smith & Smith), розглядаючи «парадигму надання повноважень». Батьки разом з іншими членами шкільної спільноти можуть сприяти поліпшенню інклюзивної практики, якщо братимуть участь у житті навчального закладу, а також допомагатимуть учителям оцінювати конкретні організаційні аспекти школи (Лорман та ін., 2005; МакГрегор і Фогельсберг, 1998; Стрікланд і Тернбулл, 1990).

Попри важливість співпраці деякі автори наголошують на існуванні розбіжностей між риторикою співпраці та реальною співпрацею між фахівцями у школах і зацікавленими сторонами ззовні у здійсненні впливу на існуючу в закладах практичну роботу і наданні підтримки щодо її реалізації (Флорес; Дженні та Моріел; Кіф і Мур; Мосс; Мюррей; Пітре) (Flores, 2004; Jenni & Mauriel, 2004; Keefe & Moore, 2004; Moss, 2004; Murray, 2004; Peters, 2002). Ефективної практичної співпраці у середніх школах можна досягти, якщо враховувати культурні та організаційні умови, що якнайкраще допомагають усім учасникам ефективно робити свій внесок у загальну справу.

### Як відповісти на виклик

У цій статті ми розглянули особливе значення та цінності моделі фахової допомоги в наданні підтримки інклюзивній практиці в середніх школах Австралії. Ми підтримуємо альтернативний підхід, який полягає в поліпшенні професійного навчання учителів і шкільних лідерів і спрямований на створення їхньої професійної спільноти, а також на втілення в життя педагогічних та організаційних принципів, за якими

враховується розмаїття, що існує в їхньому конкретному контексті. Ми переконані, що програми поліпшення інклюзивної практики в школах мають ґрунтуватися на результатах наукових досліджень і бути безпосередньо пов'язаними із загальною стратегією вдосконалення шкіл, а також, що середні школи можуть відповісти на цей виклик, якщо відмовляться від уявлення про учнів як про «носіїв якихось дефіцитів», вироблять чітке спільне бачення, що являє собою насправді інклюзивна практика, а також проведуть постійний спільний аналіз своєї практичної роботи на основі результатів науково-дослідної діяльності. Ми запрошуємо професійну спільноту до подальшої дискусії стосовно відмови від «моделі фахової допомоги» та її заміни «системною підтримкою» шкільних спільнот у їхній роботі з визначення власних пріоритетів, у здійсненні впливу на форму своїх ініціатив із дотриманням поваги до різноманітності, а також наданням конкретних доказів своїх успіхів.

Переклад Анатолія Наумова

## ЛІТЕРАТУРА

- Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. (Ейнскоу, М. Розуміння розвитку інклюзивних шкіл) London: Falmer Press.
- Ainscow, M., Booth, T. Dyson, A. (1999). Inclusion and exclusion: listening to some hidden voices. In K. Ballard (Ed.) *Inclusion and Exclusion in Education and Society*, (Ейнскоу, М., Бут, Т., Дайсон, А. (1999) Інклюзія і виключення: почути деякі приховані голоси. У збірці К. Баллард (Під ред.) *Інклюзія і виключення в освіті та суспільстві*) London: Falmer Press.
- Ainscow, M., Booth, T. Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. Working with the Index for Inclusion across diverse contexts [Special Issue], (Ейнскоу, М., Бут, Т. та Дайсон, А. (2004) Розуміння і розвиток інклюзивної практики в школах: мережа спільних експериментальних досліджень. (Міжнародний журнал інклюзивної освіти) *Як працювати з Індексом інклюзії в різних контекстах* [Спеціальне видання] *The International Journal of Inclusive Education* 8(2), 125-139.
- Artiles, A. J. (2003). Special Education's changing identity: paradoxes and dilemmas in views of culture and space. (Артайлз, А.Дж. (2003) Обличчя спеціальної освіти, що змінюється: парадокси і дилеми в точках зору на культуру і простір) *Harvard Educational Review* 73(2), 249–270.
- Berkel, H & Schmidt, H. (2000). Motivation to commit oneself as a determinant of achievement in problem-based learning. (Беркель, Г. та Шмідт, Г. (2000) Мотивація до взяття на себе обов'язків як вирішальний фактор досягнень у навчанні, що базується на вирішенні проблем) *Higher Education* 40(2), 231-242.
- Booth, T. (2000). *Inclusion in Education: participation of disabled learners. Executive summary: Thematic study for the EFA2000 assessment* (report to UNESCO). (Бут, Т. (2000) *Інклюзія в освіті: участь учнів з обмеженими можливостями. Робоче резюме: Тематичне дослідження для програми оцінювання в рамках Освіти для всіх 2000* (Звіт для ЮНЕСКО)) UNESCO.
- Brophy, J. & Good, T. (1986) Teacher behaviour and student achievement, in M. Wittrock (Ed) *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup> ed), (Брофі, Дж. та Гуд, Т. (1986) Поведінка учителів і досягнення учнів, в роботі М. Уїттрок (Під ред.) *Посібник з проведення наукових досліджень з питань викладання* (3 видання) New York: MacMillan.
- Cardno, C. (2002). Team learning: opportunities and challenges for school leaders. (Карно, Ч. (2002) Навчання в команді: можливості і виклики для шкільних лідерів) *School Leadership and Management* 22 (2), 211–223.
- Clapton, J. and J. Fitzgerald (1997). The history of disability: A history of «otherness», (Клептон, Дж. та Дж. Фітцджеральд (1997) Історія обмежених можливостей: історія «іншості») <http://www.kaapeli.fi/~samps/newren/artother.shtml>, 1998.
- Clarke, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the inclusive school». (Кларк, Ч., Дайсон, А., Міллард, А. та Робсон, С. (1999) Теорії інклюзії, теорії шкіл: розбирання і реконструкція «інклюзивної школи») *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–176.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. (Котран-Сміт, М. та Лайтл, С. (1999) Взаємодійні зв'язки між знаннями та практикою: Навчання учителів в спільнотах) *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Cohen, D. & Hill, H. (2000). Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California. (Кохен, Д. та Гілл, Г. (2000) Стратегія викладання і ефективність роботи у класі: Реформа викладання математики в Каліфорнії) *Teachers College Record*, 102(2), 294–343.
- Comber, B. & Kamler, B. (2004). Getting out of deficit: Pedagogies of reconnection. (Комбер, Б. та Камлер, Б. (2004) Як подолати дефіцит: Педагогіка поновлення зв'язків) *Teaching Education*, 15(3) 294–310.
- Corbett, J. (1993). Postmodernism and the «special needs» metaphors. (Корбетт, Дж. (1993) Постмодернізм і метафори «особливих потреб») *Oxford review of education*, 19(4), 547–553.
- Corcoran, T. C. (1995). *Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development*. (Коркоран, Т.С. (1995) *Як допомогти учителям добре навчатися: Перебудова професійного розвитку*) New Brunswick, NJ: Consortium for Policy Research in Education, Rutgers University.
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*, (Крімерз, Б. (1994) *Ефективний клас*) London: Cassell.
- Danforth, S. (1997). On What Basis Hope? Modern Progress and Postmodern Possibilities. (Денфорт, С. На чому ґрунтуються надія? Сучасний прогрес і постмодерністські можливості) *Mental Retardation*, 35(2), 93–106.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform, (Дарлінг-Геммонд, Л. (2004) Стандарти, підзвітність і шкільна реформа) *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (1998). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, (Дарлінг-Геммонд, Л., Сайкс, Г. (1998) *Викладання як професія людини, яка навчається: Посібник з політики та практики*) San Francisco: Jossey-Bass.
- Deppeler, J. M. (2004). *Learning Improves In Networking Communities (LINC): A University and School System Professional Development Project Report*. (Депплер, Дж.М. (2004) *Навчання покращується в мережах спільнот: Звіт про проект професійного розвитку в університетах і школах*) Clayton, Australia: Monash University.
- Emişoğlu, C. & Battaglia, C. (2000). Creating cultures for collaborative inquiry: New challenges for school leaders. (Емішоглу, Ч. та Батталья, Ч. (2000) Створення культур для проведення спільних досліджень: Нові виклики для шкільних лідерів) *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 225–238.
- Engelbrecht, P. (2004). Changing roles for educational psychologists within inclusive education in South Africa. (Енгельбрехт, П. (2004) Зміна ролі освітніх психологів в інклюзивній освіті в Південній Африці) *School Psychology International*, 25(1), 20-29.
- Farrrell, P. & Kalambouka, A. (2000). Teachers views of school psychologists in different countries. (Фаррелл, П. та Каламбука, А. (2000) Думки учителів про шкільних психологів в різних країнах) *World Go Round*, 27(5), 8–9.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers learning in the workplace. (Флорес, М.А. (2004) Вплив шкільної культури і лідерства на навчання молодих учителів на місці роботи) *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297–318.
- Fogeman, P. (2005). *Inclusion in Action*, (Форман, П. (2005) *Інклюзія в дії*) Victoria, Australia: Thompson, Nelson.
- Fullan, M. (1992). *The new meaning of educational change*, (Фуллан, М. (1992) *Нове значення освітньої зміни*) London: Cassell.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, (Фуллан, М. (1993) *Сили зміни: Зондування глибини освітньої реформи*) Bristol, PA: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. (Фуллан, М. (2001) *Як бути лідером в культурі зміни*) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002) The change leader, (Фуллан, М. (2002) Лідер зміни) *Educational Leadership*, 59(8) 16–20.
- Fullan, M. (2003). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. (Фуллан, М. (2003) Роль лідерства в просуванні керування знаннями в школах) In T. Mackay (Ed.) *Leading the education debate: Selected papers from a decade of the IARTV seminar series*, Jollimont, Victoria: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria (IARTV).
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1994). *Looking In Classrooms*, (Гуд, Т. Л. та Брофі, Дж. Е. (1994) *Заглядаючи в класи*) New York: Harper and Row.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: a focus for change. In A. Hargreaves and M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*, (Гаргрівз, А. (1992) Культура викладання: Точка наголосу при здійсненні зміни. В збірці А. Гаргрівз та М. Фуллан (Під ред.) *Розуміння розвитку учителів*) New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (1994). Restructuring-beyond collaboration. In: A. Hargreaves (Ed.), *Changing Teachers, Changing times: Teachers work and culture in the postmodern age*, (Гаргрівз, А. (1994) Перебудова - виходячи за межі співпраці. В роботі: А. Гаргрівз (Під ред.) *Учителі, що змінюються, часи, що змінюються: Робота і культура учителів в постмодерністську епоху*) London: Cassell.
- Hemslay-Brown, J. & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. (Гемслі-Браун, Дж. та Шарп, Ч. (2003) Використання результатів досліджень для покращення професійної практики: Систематичний огляд літератури) *Oxford Review of Education*, 29 (4), 449-470.
- Hill, P. (2003). Toward high standards for all students: Victorian research and experience. (Гілл, П. (2003) На шляху до високих стандартів для всіх учнів: Науково-дослідницька діяльність і досвід штату Вікторія) In T. Mackay (Ed.) *Leading the education debate: Selected papers from a decade of the IARTV seminar series*, Jollimont, Victoria: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria (IARTV), pp. 186-199.
- Hopkins, D. & Harris, A. (2000). *Creating the Conditions for Teaching and Learning*, (Гопкінс, Д. та Гарріс, А. (2000) *Створення умов для викладання і навчання*) London: Fulton Publishers.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. (Горд, С. (1997) *Професійні спільноти, що навчаються: спільноти безперерного пошуку і вдосконалення*) Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.
- Huffman, D. & Kalnin, J. (2003). Collaborative inquiry to make data-based decisions in schools. (Гафман, Д. та Калнін, Дж. (2003) Спільні дослідження для прийняття рішень в школах на основі даних) *Teaching and Teacher Education* 19, 569-580.
- Humphrey, J. C. (2000). Researching disability politics, or some problems with the social model in practice. (Гамфрі, Дж. Ч. (2000) Дослідження політики в сфері роботи з людьми з обмеженими можливостями, або деякі проблеми практичного використання соціальної моделі) *Disability & Society*, 15(1), 63-85.
- Ingvanson, L. (2003). A professional development system fit for a profession. In T. Mackay (Ed.) *Leading the education debate: Selected papers from a decade of the IARTV seminar series*, (Інгварсон, Л. (2003) Система професійного розвитку, що відповідає потребам професії, У Т. Макей (Під ред.) *Як вести освітній діалог: Вибрані роботи з серії семінарів IARTV за десятиріччя*) Jollimont, Victoria: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria (IARTV) 391-408.
- Jenni, R. W. & Mauriel, J. (2004). Cooperation and collaboration: reality or rhetoric? (Дженні, Р.В. та Мо'ріел, Дж. (2004) Співробітництво і співпраця: реальність або риторика?) *International Journal of Leadership in Education*, 7(2), 181-195.
- Jordan, A. (2001). Special education in Ontario, Canada: a case study of market-based reforms. (Джордан, А. (2001) Спеціальна освіта в Онтаріо, Канада: дослідження конкретного випадку ринкових реформ) *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 349-371.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion debate, (Кавале, К. А. та Форнес, С. Р. (2000) Історія, риторика і реальність: Аналіз дебатів відносно інклюзії) *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-96.
- Keefe, E. B. & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us, (Кіф, Е. Б. та Мур, В. (2004) Про складність спільного викладання в інклюзивних класах на рівні старших класів: Що нам казали учителі) *American Secondary Education*, 32(3) 77–88.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*, (Коттер, Дж. П. (1990) *Сила, здатна домогтися зміни: Чим лідерство відрізняється від управління*) London: The Free Press.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. (Квакман, К. (2003) Фактори, що впливають на участь учителів у професійному навчанні) *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170.
- Loreman, T. & Deppeler, J. M. (2001). Working towards full inclusion in education. (Лореман, Т. та Депплер, Дж. М. (2001) Робота задля досягнення повної інклюзії в освіті) *Access: The national issues journal for people with a disability*, 3(6), 5-8.
- Loreman, T., Deppeler, J. M., & Harvey, D. H. P. (2005). *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. (Лореман, Т., Депплер, Дж. М. та Гарві, Д. Г. П. (2005) *Інклюзивна освіта: Практичний посібник з підтримки різноманітності в класі*) Sydney: Allen and Unwin.
- Losardo, A. & Notari-Syverson, A. (2001). *Alternative approaches to assessing young children*. (Лозардо, А. та Нотарі-Сіверсон, А. (2001) *Альтернативні підходи до оцінювання маленьких дітей*) Baltimore, USA: Paul H. Brookes.
- Louis, K. S. & Marks, H. (1996). Teachers professional community in restructuring schools. (Луїс, К. С. та Марк, Г. (1996) Професійна спільнота учителів у перебудові шкіл) *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.

51. Luke, A., Elkins, J., & Weir, K. (2003). *Beyond the Middle: A report about literacy and Numeracy development of target group students in the middle years of schooling: Volume 1*. (Льюк, А., Елкінз, Дж. та Веір, К. (2003) *Що буде після середніх класів: Звіт про розвиток навичок грамотності і зібності до кількісного мислення в цільовій групі учнів в середніх класах: Том 1*) Queensland, Australia: Commonwealth Department of Education, Science and Training and The University of Queensland.
52. Marks, H. M. & Seashore, Louis, K. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organisational learning. (Маркс, Г. М. та Сімор, Льюїс, К. (1999) Надання повноважень учителям і здатність до організаційного навчання) *Educational Administration Quarterly*, 35, 707–750.
53. Marsh, D. D. (2003). Leading Learning: An international perspective on directions. In T. Mackay (Ed.) *Leading the education debate: Selected papers from a decade of the IARTV seminar series*. (Марш, Д. Д. (2003) Як керувати навчанням: Міжнародний погляд на напрями. У Т. Макей (Під ред.) *Як вести освітні дебати: Вибрані роботи з серії семінарів IARTV за десятиріччя*) Jollimont, Victoria: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria (IARTV).
54. Marshall, G. (2003). What leaders can do to improve their schools: A framework for school improvement. In T. Mackay (Ed.) *Leading the education debate: Selected papers from a decade of the IARTV seminar series*. (Маршалл, Г. (2003) Що можуть зробити лідери для вдосконалення шкіл: Основа для вдосконалення школи. У Т. Макей (Під ред.) *Як вести освітні дебати: Вибрані роботи з серії семінарів IARTV за десятиріччя*) Jollimont, Victoria: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria (IARTV).
55. McGregor, G. & Vogelsberg, R. T. (1998). *Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations*. (Макгрегор, Г. та Фогельсберг, Р. Т. (1998) *Практика інклюзивного навчання: Педагогічні та науково-дослідницькі підвалини*) Montana: Paul H. Brookes.
56. Meijer, C. J. W., Pijl, S. J. & Waslander, S. (1999). Special education funding and integration: cases from Europe. (Мейджер, Ч. Дж. У., Пійл, С. Дж. та Васландер, С. (1999) Фінансування спеціальної освіти та інтеграція: приклади з Європи) In T. V. Parrish, J. G. Chambers and C. Guarino. (Eds.). *Funding special education. Nineteenth annual yearbook of the American Education Finance Association*. California: Corwin Press.
57. Meyer, L. H. (2001). Meyer Report: Review of the program for students with disabilities and impairments In D.O.E. Office of School Education, Employment and Training. (Ed.). *Better Services, Better Outcomes in Victorian Government Schools: A Review of Educational Services for Students with Special Educational Needs*, (Мейер, Л. Г. (2001) Звіт Мейера: Огляд програм для учнів з інвалідністю і порушеннями. Управління шкільної освіти, працевлаштування і підготовки Міністерства освіти. *Країні послуги, країні результати в державних школах згідно з ітату Вікторія: Огляд освітніх послуг для учнів з особливими освітніми потребами*) Melbourne: Victorian Department of Education, Employment and Training.
58. Mitchell, I. J. (Ed.). (2005). *Teaching for effective learning: The complete book of PEEL teaching procedures*. (Мітчелл, І. Дж. (Ред.) (2005) *Викладання для ефективного навчання: Повний текст методів викладання PEEL*) Melbourne: PEEL Publishing.
59. Morrow, R., & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. (Морроу, Р. та Торрес, С. А. (2002) *Читаючи Фреїре і Габермаса: Критична педагогіка і соціальні зміни, що трансформують*) NY: Teachers College Press.
60. Moss, J. (2003). Inclusive schooling policy: An educational detective story? (Мосс, Дж. (2003) Політика інклюзивного навчання: Освітня детективна історія) *The Australian Educational Researcher*, 30(1), 63–81. 28 November - 2 December, 2004.
61. Moss, J. (2004). Partnerships for learning: An international perspective on the development of inclusive schools, paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, (Мосс, Дж. (2004) Партнерство заради навчання: Міжнародний погляд на розвиток інклюзивних шкіл. Робота, представлена на Щорічній Конференції Австралійської Асоціації досліджень в галузі освіти) Melbourne, Victoria
62. Muggay, C. (2004). Clarifying collaborative roles in urban high schools: General educators perspectives. (Мюррей, Ч. (2004) Прояснення ролі учасників співпраці в старших класах міських середніх шкіл: Погляди освітян загальної системи освіти) *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 44.
63. Peters, J. (2002). University-school collaboration: Identifying faulty assumptions. (Пітерс, Дж. (2002) Співробітництво між університетами і школами: Визначення помилкових припущень) *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(3), 229-242.
64. Pollock, E. A., Patton, J. R., Smith, J., & Smith, T. (1996). Historic Changes in Mental Retardation and Developmental Disabilities. (Поллоуей, Е. А., Паттон, Дж. Р., Сміт, Дж. та Сміт, Т. (1996) Історичні зміни в розумових затримках і порушеннях в розвитку) *Education and Training in Mental Retardation*, 31(1), 3–12.
65. Reschly, D. J. (2004). Commentary: Paradigmshift, outcomes criteria, and behavioral interventions: Foundations for the future of school psychology. (Решлі, Д. Дж. (2004) Коментар: Зміна парадигми, критерії результатів і поведінкові втручання: Підвалини для майбутньої шкільної психології) *School Psychology Review*, 33(3), 408–416.
66. Rowe, K., Holmes-Smith, P., & Hill, P. (1993). The link between school effectiveness research policy and school improvement, paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, (Роу, К., Голмс-Сміт, П. та Гілл, П. (1993) Зв'язок між стратегією дослідження ефективності шкіл і вдосконаленням шкіл. Робота, представлена на Щорічній Конференції Австралійської Асоціації досліджень в галузі освіти) Fremantle, Western Australia, 22–25 November, 1993.
67. Rosenau, N. (2002). Individual Funding: Flavour of the day or sea change? (Розенау, Н. (2002) Індивідуальне фінансування: Тема дня або зміна підходів) *Policy Research Briefs: Paper 2, August 2002*. Melbourne: Disability Foundation of Australia.
68. Sarason, S. B. (1996). *Barometers of change: Individual, educational, and social transformation*. (Саразон, С. Б. (1996) *Барометри змін: Індивідуальна, освітня та соціальна трансформація*) San Francisco: Jossey-Bass.
69. Saunders, L., & Adams, C. (2003). The future of teaching and learning: Towards an agenda for the general teaching council for England. In T. Mackay (Ed.) *Leading the education debate: Selected papers from a decade of the IARTV seminar series*. (Сондерс, Л. та Адамс, Ч. (2003) Майбутнє викладання і навчання: На шляху до виконання програми ради з питань загальної освіти Великої Британії) Jollimont, Victoria: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria (IARTV). 409-419.
70. Senge, P. (2000). The industrial age system of education. In P. Senge et al., (Eds.). *A fifth discipline: Schools that Learn*, (Зенге, П. (2000) Система освіти індустріальної доби. В збірці П. Зенге та ін. (Ред.) *П'ята дисципліна: Школи, що навчаються*) London: Nicholas Brealey.
71. Skrtic, T. M. (1991). Students with special education needs: Artifacts of the traditional curriculum. In M. Ainscow (Ed.). *Effective schools for all*, (Скртіч, Т. М. (1991) Учні з особливими навчальними потребами: Артефакти традиційної
- навчальної програми. В М.Ейнскроу (Ред.) *Ефективні школи для всіх*) London: Fulton.
72. Slee, R. (1997). Imported or important theory? Sociological interrogations of disability and special education. (Слі, Р. (1997) Імпортована або важлива теорія. Соціологічні дослідження в галузі обмежених можливостей і спеціальної освіти) *British Journal of Sociology of Education*, 18, 407–419.
73. Slee, R. (Ed.). (2004). Working with the Index for Inclusion over diverse contexts (Слі, Р. (Ред.) (2004) Як працювати з Індексом інклюзії в різних контекстах) [Special Issue], *International Journal of Inclusive Education*, 8(2).
74. Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: a reconsideration of inclusive education. (Слі, Р. та Аллан, Дж. (2001) Включаючи таких, яких було виключено: перегляд інклюзивної освіти) *International studies in the sociology of education*, 11(2), 173–191.
75. Smylie, M. (1994). Redesigning teachers work: Connections to the classroom. (Смайлі, М. (1994) Змінюючи принципи роботи учителя: Встановлення зв'язку з класом) In L. Darling-Hammond (Ed.). *Review of research in education*, Washington, DC: American Educational Research Association.
76. Strickland, B., & Turnbull, A. (1990). *Developing and implementing individualised education programs*. (Стрікленд, Б. та Тернбул, А. (1990) *Розробка і здійснення індивідуалізованих освітніх програм*) Ohio: Merrill.
77. Supovitz, J. A., & Mayer, D. P. (2000). Promoting inquiry-based instructional practice: The longitudinal impact of professional development in the context of systemic reform. (Суповіц, Дж. А. та Мейер, Д. П. (2000) Просування практики викладання, що базується на результатах досліджень: Довгостроковий вплив професійного розвитку в контексті системних реформ) *Educational Policy*, 14(3), 331-359.
78. Tschannen-Moren, M., Uline, C., Woolfolk, H. A., & Mackley, T. (2000). Creating smarter schools through collaboration. (Тшаннен-Морен, М., Улайн, Ч., Вулфок, Г. А. та Меклі, Т. (2000) Створення кращих шкіл шляхом співпраці) *Journal of Educational Administration*, 38(3), 247–271.
79. UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action*. Salamanca, Spain: UNESCO World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. (ЮНЕСКО, (1994) *Саламанкська Декларація і Рамки Дій*. Саламанка, Іспанія: Всесвітня Конференція ЮНЕСКО з питань освіти людей з особливими потребами: Доступність і якість).
80. Vaughn, S., Klingner, J., & Hughes, M. (2000). Sustainability of research-based practices. (Вон, С., Клінгнер, Дж. та Хьюз, М. (2000) Сталість практики, що ґрунтується на результатах досліджень) *Exceptional Children*, 66 (2), 163-171.
81. Visscher, A. J. & Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities? (Віссчер, А. Дж. та Вітвієрс, Б. (2004) Предметні групи як професійні спільноти?) *British Educational Research Journal*, 30 (6), 785–800.
82. West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: a study of successful practice. (Вест, М., Ейнскроу, М. та Стенфорд, Дж. (2005) Забезпечення сталої вдосконалення в школах в складних умовах: дослідження успішної практики) *School Leadership and Management*, 25(1), 77–93.
83. Zech, L. K., & Gause-Vega, C. L., (2000). Content-based collaborative inquiry: A professional development model for sustaining educational reform. (Зек, Л. К. та Гаузе-Вега, Ч. Л. (2000) Спільне дослідження на основі змісту: Модель професійного розвитку для забезпечення сталої освітньої реформи) *Educational Psychologist*, 35(3), 207–217.