

## АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ШКОЛИ У США

Мар'яна Захарчук, Юлія Закаулова

*Національний університет «Львівська політехніка»***Анотація:**

Проаналізовано систему підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі у США. Виявлено спільні та відмінні компетенції у сфері професійних знань педагога спеціальної школи та учителя інклюзивного класу. Виокремлено форми підвищення кваліфікації учителів, які працюють в інклюзивній школі: індивідуальна, групова, колективна. Схарактеризовано основні категорії знань педагога інклюзивного класу. Виявлено недоліки у програмах підготовки педагогів попередніх років та запропоновано шляхи їх усунення. Запропоновано структуру навчальної програми та модель макросистеми підготовки педагогів інклюзивної школи.

**Ключові слова:**

педагог інклюзивної школи, ефективний учитель, інклюзивна освіта.

**Аннотация:**

**Захарчук Марьяна, Закаулова Юлия. Анализ системы подготовки педагогов инклюзивной школы в США.**

Проанализирована система подготовки педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде в США. Выявлены общие и отличительные компетенции в сфере профессиональных знаний педагога специальной школы и учителя инклюзивного класса. Выделены формы повышения квалификации учителей, работающих в инклюзивной школе: индивидуальная, групповая, коллективная. Охарактеризованы основные категории знаний педагога инклюзивного класса. Выявлены недостатки в программах подготовки педагогов предыдущих лет и предложены пути их устранения. Предложена структура учебной программы и модель макросистемы подготовки педагогов инклюзивной школы.

**Ключевые слова:**

педагог инклюзивной школы, эффективный учитель, инклюзивное образование.

**Resume:**

**Zakharчук Maryana, Zakaulova Yulia. Analysis of the teacher training system of inclusive school in the USA.**

The system of training teachers to work in an inclusive educational environment in the United States has been analyzed. Common and distinctive competences in professional knowledge of a general school teacher and special school teacher have been revealed. The authors have distinguished the main forms for improving the inclusive school teachers' qualification: individual, group and collective. The major categories of knowledge of an inclusive school teacher have been characterized. The authors have also revealed shortcomings in the training programs of teachers in previous years and the ways to eliminate them. The structure of the curriculum and the macro model of training teachers for inclusive schools have been suggested.

**Key words:**

inclusive school teacher, effective teacher, inclusive education.

Постановка проблеми. Система вищої педагогічної освіти зазнає постійних якісних змін та оновлення теоретико-методологічного підґрунтя. Зумовлено це її стрімким розвитком та незавершеністю реформ у цій галузі внаслідок високої динамічності соціально-економічних процесів. Незважаючи на швидкі трансформаційні процеси система освіти повинна відповідати національним інтересам, світовим тенденціям розвитку та умовам органічної цілісності. Водночас забезпечити принципи цілісності та системності вищої освіти неможливо без урахування потреб та особливостей усіх без винятку верств населення країни відповідного віку. Це стосується, безумовно, й громадян з особливими фізичними, сенсорними та ментальними можливостями. Введення в педагогічну систему вищої освіти спеціальних навчальних та реабілітаційних технологій, новітніх методик для цієї категорії студентів відповідає як принципам соціальної справедливості, так і економічної доцільності. У цьому контексті особлива увага приділяється професійній компетентності вчителів, а також зосереджується увага на необхідності їхнього неперервного професійного розвитку як важливого чинника, що сприяє підвищенню успішності учнів. На думку Дж. Баккена (J. Bakken): «Не можна сподіватися, що учитель

буде сприяти здобуттю знань кожного свого учня, якщо сам не буде мати сформовану систему переконань про важливість навчання у житті учнів з особливими потребами» [2, с. 84]. Ще Конфуцій у своїх працях зазначав, що найголовнішими аспектами у роботі з учнями з особливими потребами є розуміння і прийняття, які, доповнюючи, традиційні теоретичні та практичні знання, мають стати дієвою методикою роботи з такими учнями. Суспільство чекає від учителя не тільки надання міцних знань своїм учням, а й потребує від нього виконання різних функцій: вивчення індивідуальних особливостей й умов життя учнів, піклування про їхнє здоров'я, підтримка зв'язку з батьками й громадськістю тощо. Такий стан речей спонукає учителя постійно поповнювати знання загальнокультурного і професійного характеру, усвідомлювати важливість своїх дій і високої за них відповідальності [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти вимагають від учителя школи готовності до стрімких та кардинальних змін у підходах та методах навчання учнів. Тому важливими є наукові дослідження можливостей професійного розвитку учителів в умовах освітньої інклюзії та підвищення їхньої кваліфікації. Окремі теоретичні та практичні аспекти цієї проблеми

знайшли висвітлення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Л. Айдол (L. Idol), А. Белл (A. Bell), М. Вінзер (M. Winzer), Дж. Галлахер (J. Gallagher), Т. Галладет (T. Gallaudet), Н. Енестейшн (N. Anastasion), І. Зязюн, С. Кірк (S. Kirk), Дж. Кларк (J. Clarke), В. Кремень, Дж. Лупарт (J. Lupart), Н. Микитенко, І. Мишишин, Н. Муқан, Н. Ничкало, Р. Осгуд (R. Osgood), В. Поліщук, О. Пришляк, Л. Пуховська, Дж. Селенд (J. Salend), К. Форлін (Ch. Forlin), Д. Чемберс (D. Chambers), М. Швед).

Вивчення джерельної бази дослідження та результати проведеного аналізу дали можливість виявити суперечності між необхідністю формування вітчизняної системи підготовки педагогів інклюзивної школи на основі прогресивних ідей світової практики та недостатністю вивчення досвіду зарубіжних держав у цій галузі. Таким чином, недостатнє вивчення проблеми, необхідність урахування досвіду США у галузі освітньої інклюзії для вдосконалення освіти дітей та молоді з особливими потребами в Україні зумовлюють актуальність теми нашої публікації «Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США».

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є аналіз джерел науково-педагогічної та навчально-методичної літератури для з'ясування особливостей професійної підготовки фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Для досягнення цієї мети ми проаналізуємо сучасні форми і методи підготовки педагогів інклюзивної школи та охарактеризуємо модель професійної підготовки майбутніх педагогів, яка пов'язана з інтеграцією традиційних та інноваційних методів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. З прийняттям Закону про освіту всіх розумово та фізично неповноцінних дітей (ЕАНСА) 94-142 у 1975 році розпочалася ера освітніх реформ у США. Реструктуризація та оновлення освітніх парадигм відбувалися упродовж 1980 років та стосувалися не лише університетських програм професійного навчання, а й підвищення стандартів та вимог до майбутнього учителя [3, с. 13]. У період реформ освітнє середовище США пройшло декілька етапів змін від спеціальної – сегрегаційної форми освіти до загальноосвітньої – інклюзивної форми навчання дітей з особливими потребами. Та лише у 2001 році Американський конгрес прийняв перший нормативний документ – Закон про залучення всіх дітей до освітнього процесу (No Child Left Behind Act (NCLB) 107-110, за яким встановлено вимоги до кваліфікацій учителя інклюзивного класу:

– диплом дворічного коледжу (молодшого спеціаліста) і вище;

– знання предмета;  
– отримання національного педагогічного сертифіката [1].

Рада з роботи з особливими дітьми (Council for Exceptional Children (CEC)), зазначає, що учителі відповідають за кожну дитину в класі. На їхню думку, обов'язковими умовами роботи у класі, де навчають учнів із різним культурно-етнічним походженням, з різними розумовими і фізичними можливостями, є:

– гнучкість та високий показник толерантності;

– знання та ефективне застосування учителем різних навчальних методик (адаптація навчального матеріалу до потреб дитини);

– вміння працювати, як одна команда, із батьками, іншими учителями та фахівцями [4].

Для характеристики учителя-професіонала в сучасній американській педагогіці використовують спеціальний термін «ефективний учитель». Учитель, який домагається високої результативності роботи завдяки своїм позитивним особистісним якостям і професійній майстерності. Американський Національний Комітет із визначення професійних учительських стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) розробив вимоги для отримання національного педагогічного сертифіката, визначивши п'ять базових вимог:

– висока відповідальність за учнів та їхнє навчання;

– знання предмета та вміння його викладати;

– вміння організувати учнів та бути наставником для своїх учнів;

– удосконалення своїх знань на підставі практичного досвіду;

– відповідальне членство в освітній громаді [5, с. 14].

Останнє десятиліття ХХ ст. позначилося радикальними змінами у сфері спеціальної освіти у напрямку до залучення всіх без винятку дітей до навчального процесу, так званої інклюзивної форми освіти. Тенденції інклюзії дають змогу узгоджувати зв'язки між загальною та спеціальною освітою: узгоджена робота категоріальних програм (індивідуальні навчальні програми для осіб з особливими потребами, яких навчають у загальноосвітній школі) з навчальними програмами загальноосвітньої школи. Також не менш важливою є проблема підготовки фахових кадрів, які працюватимуть у системі, що охоплює широкий спектр освітніх послуг. На думку американських професорів університету Міннесоти Дж. Йорк і М. Рейнолдса (J. York, M. Reynolds), ключовими

є три основні напрямки підготовки педагогів інклюзивного класу [6, с. 361]:

- знання фахових предметів;
- основи знань спеціальної педагогіки;
- ефективні та сучасні методики навчання.

Натомість дослідник М. Рейнолдс (M. Reynolds) у першому виданні «Підготовка учителів для роботи з учням з особливими потребами. Науковий довідник» (Educating teachers for special education students. Handbook of research on teacher education) (1990) виокремлює 12 основних категорій знань педагога інклюзивного класу [8, с. 5–6]:

- Правові та етичні принципи роботи з дітьми з особливими потребами.
- Вміння скласти навчальний план та застосувати його у педагогічній діяльності.
- Знання теорії навчання та виховання.
- Здатність здійснювати керівництво класом.
- Базова освіта.
- Здатність до самоорганізації та стратегічної поведінки.
- Оцінення та прогнозування педагогічної ситуації.
- Володіння технічними засобами.
- Позитивне налаштування до дітей з особливими потребами.
- Комунікативність та готовність до співпраці.
- Робота з батьками.
- Володіння інтерактивними методами навчання.

Варто зазначити, що ці твердження є важливими для всіх без винятку педагогів, а особливо тих, котрі працюють в інклюзивному класі. Наприклад, навчально-методичне забезпечення класу, де навчають учнів з порушеннями слуху чи зору, суттєво відрізнятиметься від інших навчальних середовищ, також учителів учнів зі складною формою порушень розумової діяльності чи комплексними порушеннями знадобляться глибші медичні знання та навички роботи в мультидисциплінарній команді [1, с. 124].

Детальний аналіз усіх знань, якими має володіти педагог спеціальної школи та учитель інклюзивного класу, дав можливість виявити спільні та відмінні компетенції у сфері професійних знань. Найбільше відмінностей було виявлено у сфері методик навчання та технічних засобів. Американські науковці, що займалися дослідженнями у сфері педагогічних компетенцій: Р. Вілла, Н. Дайк, П. Деттмер, Дж. Кеннон, А. Невін, П. Паулуччі-Віткомб, Дж. Таузенд і Л. Терстон (R. Villa, N. Dyck, P. Dettmer, G. Cannon, A. Nevin, P. Paolucci-

Witcomb, J. Thousand, L. Thurston), довели, що більшість професійних знань педагога набувають протягом навчально-педагогічної діяльності та взаємодії з вихованцями і колегами. Отже, ми дійшли висновку про наявність спільних професійних компетенції, набутих педагогами внаслідок роботи в спеціальному та інклюзивному класі: особистісні характеристики (позитивне налаштування до дітей з особливими потребами); володіння інтерактивними методиками навчання; командна робота (спільне вирішення поставлених задач); прийняття змін у системі освіти; розуміння питань рівності; володіння системою цінностей та переконань.

Аналізуючи дослідження про роботу педагога в інклюзивному класі, стверджуємо, що вимоги до учителя не збігаються з компетенціями, які він здобуває під час навчання, що своєю чергою, свідчить про недостатню фахову підготовку і не відповідає потребам учнів. Також американські науковці Д. Аксаміт, Е. Евенс, М. Касс, Д. Міллар, М. Рейфф і Р. Шлоссер (D. Aksamit, E. Evans, M. Cass, D. Millar, M. Reiff, R. Schlosser,) у своїх дослідженнях виокремили проблемні моменти у підготовці педагогів інклюзивного класу: 1) розробка індивідуального навчального плану; 2) управління педагогічним процесом; 3) адаптація навчальних програм; 4) розробка програм практики; 5) категоріальний підхід до дітей з особливими потребами. Аналізуючи дослідження щодо категорій знань, компетенцій та функцій педагогів інклюзивного середовища, робимо висновок, що недостатня фахова підготовка учителів та брак інформації щодо інклюзивних практик сприятимуть формуванню стереотипного та негативного підходу до дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі.

Урахувавши помилки минулих років та швидкий темп розвитку педагогічних інновацій, а саме: запровадження інклюзивних методик та розширення освітніх послуг, навчання та підвищення кваліфікації педагога інклюзивного класу відбувається на базі шкіл у форматі семінарів та майстер-класів, що, на думку науковців М. Брейді, Л. Петушкової, П. Свонка, Р. Тейлора і Дж. Фрайберга (M. Brady, P. Swank, R. Taylor, J. Freiberg), є швидким, ефективним та гнучким способом заповнити прогалину знань та допо-могти практикуючим педагогам покращити роботу з дітьми з особливими потребами [5].

У період першої половини 1990 років ХХ ст. було створено багато експериментальних короткотривалих програм для підготовки педагогів інклюзивного класу, потім ці програми адаптували педагогічні університети та коледжі,

що дало можливість науці розвиватися. Дослідники Д. Малоуф і В. Пілато (D. Malouf, V. Pilato) у 1991 році розробили «Адаптовану програму особливих потреб» (Special Needs Adapted Program (SNAP)), яка складалася з трьох модулів: 1) основи спеціальної педагогіки, освітнього мейнстрімінгу та функцій мультидисциплінарної команди; 2) поглиблення раніше здобутих академічних знань; 3) психологія поведінки [7]. Наголосимо, що навчання відбувалося без відриву від виробництва і тому педагоги мали можливість вивчити понад 175 навчально-педагогічних та психолого-педагогічних методів і прийомів та відразу апробувати їх у своїй початково-виховній роботі. Своєю чергою, науковці Б. Алгоззайн, Е. Спунер і Х. Хеллер (B. Algozzine, E. Spooner, H. Heller) запропонували програму літньої школи для педагогів загальноосвітньої інклюзивної школи, що зосереджувала увагу на розв'язанні проблем розміщення учнів з особливими потребами у звичайних класах. Інший підхід, який спирався на співпрацю, було запропоновано у 1991 році дослідником К. Бейлі (K. Bailey). Його експериментальна програма «Школи разом» (Schools Together) сформульована таким чином, щоб заохотити до співпраці учителів початкової школи, спеціальних педагогів та адміністрацію, робота яких має полягати в інтеграції та обміні досвідом. Було відмічено, що програма «Школи разом» дала змогу уникнути відокремлення та небажання педагогів працювати разом.

Аналіз сучасних програм підготовки учителів дав змогу встановити, що навчання педагогів, які відповідатимуть усім вимогам різноманітних освітніх потреб учнів в інклюзивному класі, є важливим аспектом підготовки педагогічних кадрів у новому тисячолітті. Педагогам потрібні не лише теоретичні чи практичні знання, а й можливість забезпечити передачу знань учням з особливими потребами. Тому ми виокремлюємо наступні форми підвищення кваліфікації учителів, які працюють в інклюзивній школі:

– індивідуальна – самоосвіта. Під самоосвітою ми розуміємо усвідомлення своєї ролі, ролі учителя, який постійно займається самоаналізом та здатний до рефлексії;

– групова – творчі групи, майстер-класи. Майстер-клас – це інноваційна форма спілкування в практиці роботи педагогів, яка дозволяє побачити роботу над конкретною проблемою та загальні принципи і підходи педагогічної діяльності. Тому, майстер-клас – це і форма підвищення кваліфікації, і особливий методичний підхід. Унікальність цієї форми

спілкування в тому, що під час розв'язання педагогічних задач відбувається взаємообмін ідей, технологій, прийомів роботи;

– колективна – науково-практичні семінари, семінари-практикуми, «круглі столи», конференції, педагогічні читання, де педагоги у процесі обговорень зможуть знайти відповіді на свої запитання.

Адже ефективний учитель інклюзивного класу має відповідати високим етичному та моральному рівням, усвідомлювати свою роль не лише у переданні знань, а ще бути прикладом людини, яка насправді віддана своїй професії та ідеї інклюзії.

З огляду на зазначене, можемо вважати, що сьогоднішню систему підготовки учителів неможливо коригувати, оскільки вона не надає весь комплекс навчальних програм, яких потребують майбутні педагоги інклюзивного класу: оснащення бази практики, організація навчально-методичної роботи, забезпечення фахівцями, створення спеціальних умов для навчання тощо.

Завданням інклюзивної освіти є розвиток методології, спрямованої на дітей, і визнання, що всі діти – особистості з різними потребами у навчанні. З цією метою розробляють підходи до викладання і навчання, які будуть гнучкішими для задоволення різних потреб у навчанні. Якщо викладання і навчання стануть ефективнішими внаслідок змін, тоді виграють усі діти (не лише діти з особливими потребами) [2].

Спираючись на дослідження професора Педагогічного університету а Гонконгу К. Форлін (Ch. Forlin), пропонуємо таку систему підготовки педагогів інклюзивної школи (рис. 1). Запропонована система підготовки педагогів інклюзивної школи охоплює два напрями діяльності: 1) зміни в навчальній програмі; 2) зміни в дидактичних основах навчання. В основі практики інклюзивного навчання лежить ідея схвалення індивідуальності кожного окремого учня і, отже, навчання необхідно організувати так, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини.

Система підготовки складається з трьох базових елементів: 1) філософія інклюзивної освіти; 2) особливі потреби, етіологія, освітні наслідки; 3) принципи застосування навчальної програми [7, с. 280].

Для досягнення цих цілей система підготовки педагогів інклюзивної школи ставить перед собою систему завдань: вивчити педагогічні закономірності розвитку особистості в умовах обмежених можливостей життєдіяльності; вивчити закономірності інклюзивної освіти, наявні педагогічні системи

освіти осіб з особливими потребами; розробити методики, технології, організаційні умови наукові основи змісту освіти, принципи, інклюзивної освіти.

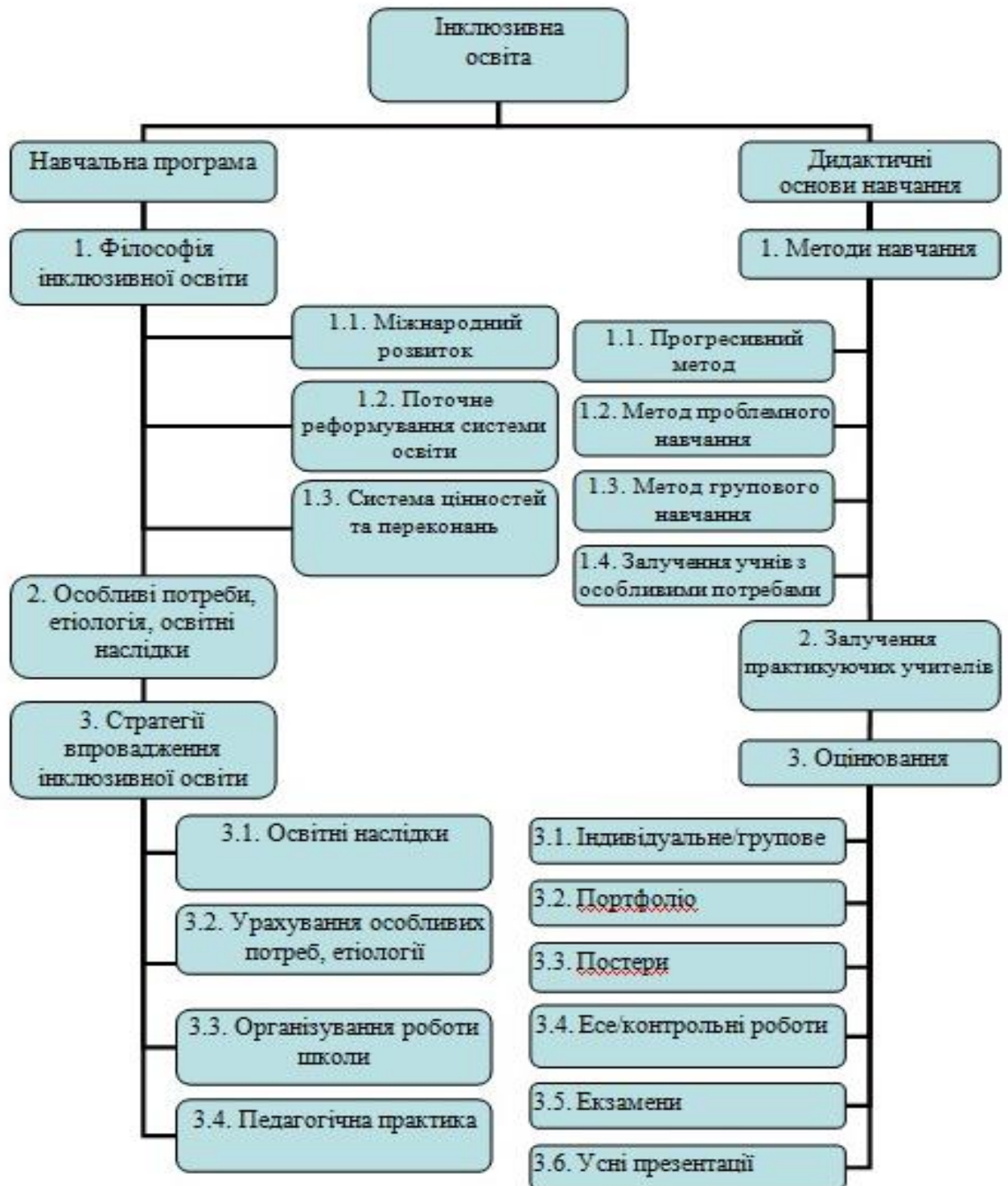


Рис. 1 Система підготовки педагогів інклюзивної школи за К. Форлін (Ch. Forlin)

Запропонована система підготовки педагогів інклюзивної школи дасть змогу запровадити наступні стратегії роботи в освітній простір шкіл (адаптувати навчальні плани, запровадити індивідуальний навчальний план), розробити ефективні навчальні практики; вивчати процеси соціальної адаптації, абілітації і реабілітації,

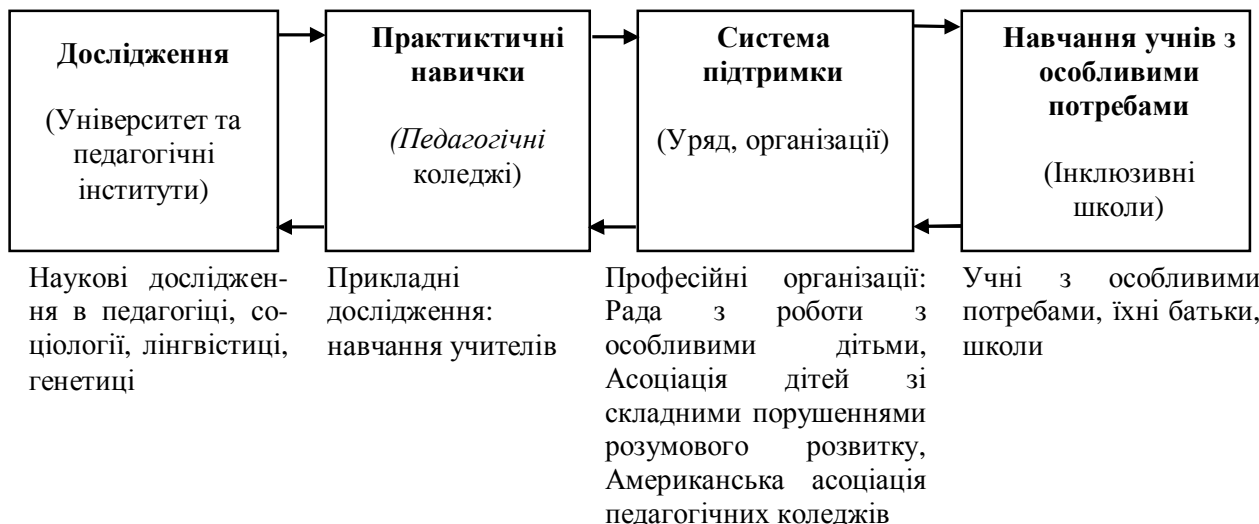
інтеграції дітей з особливими потребами; дослідити, розробити і реалізувати педагогічні засоби та механізми профілактики виникнення порушень розвитку; спільно із загальною педагогікою розробити та реалізувати концепцію інтеграції в освіті і соціокультурній сфері [7]. Формуючи свою власну базу знань, вони краще

у свідомлюють сферу їхнього застосування, а також, обмінюючись досвідом з колегами, розвивають власну філософію викладання. Метод проблемного навчання потребує від учителів участі у процесі пошуку розв'язку поставлених завдань. Реальна педагогічна проблема вимагає конкретного рішення, яке можна застосувати лише в цій ситуації, що, своєю чергою, стимулює інтерес та дає змогу проявляти ініціативу у процесі навчання. Метод проблемного навчання включає в себе реалістичний, критичний та аналітичний підходи до навчання та викладання [7]. Метод групового навчання надає можливість учителям об'єднуватися заради досягнення спільної мети.

Командний підхід реалізує також ідею мережевої підтримки, котра впливає з позитивної взаємозалежності і є важливим аспектом інклюзивної освіти. Залучення учнів з особливими потребами до навчального процесу – інший невіддільний аспект підготовки фахівців, що охоплює: відвідини шкіл, де навчають дітей з особливими потребами; залучення запрошеного лектора, прибічника ідеї інклюзії, батьків дітей з особливими потребами; запрошення учнів з особливими потребами на позанавчальні заходи – ще одна можливість здобути цінні знання. Ці заходи дадуть можливість майбутнім педагогам бачити у своїх вихованцях насамперед особистості, а вже потім їхні особливості розвитку.

Підготовка учителів інклюзивного класу може відбуватися різноманітними способами: дослідження на конкретному прикладі (case study), відеозаняття, інтерв'ю, експериментальне дослідження тощо. Вибір методу оцінювання знань є не менш важливим у процесі навчання. За допомогою методу портфоліо оцінюють роботу студента протягом всього періоду навчання. Портфоліо може включати журнальні записи спостереження, плани-конспекти занять, підбірку інформації щодо певного типу особливих потреб, освітні наслідки включення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього середовища. Як зазначають відомі педагоги, принцип вибору методу оцінювання має відповідати меті, завданням та цілям виконаної роботи студентом.

Для того, щоб досягти повної інклюзії всіх учнів та створити відповідні освітні програми для підготовки фахівців, потрібно досягти широких системних змін на законодавчому, правовому та економічному рівнях, що не завжди легко втілити концептуально чи практично. Тому, кожен елемент системи підготовки педагогів інклюзивного класу потребує постійного доопрацювання та доповнення. Як підсумок усього сказаного, пропонуємо адаптовану модель макросистеми підготовки педагогів інклюзивного класу, американського вченого Р. Хевлока (R. Havelock) доповнену власними спостереженнями (рис. 2).



*Рис. 2 Модель макросистеми підготовки педагогів інклюзивного класу за Р. Хевлоком (R. Havelock)*

Висновки. Отже, згідно з проведеним аналізом, вважаємо, що запропонована модель є системою партнерства, у якій оцінка ситуації, аналіз ресурсів та стратегічне планування є спільними зусиллями, спрямованими на

виконанні поставлених завдань. Унаслідок такої злагодженої роботи всіх елементів моделі передбачаємо зміни у системі спеціальної освіти та виникнення нової освітньої парадигми для

осіб з особливими по-требами, їхніх батьків, учителів та учнів із типовим розвитком.

Сьогодні вимагає рухатися в напрямі втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості інклюзивних шкіл, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами. Ефективна організація навчальної діяльності майбутніх педагогів ґрунтується на принципах особистісно зорієнтованого навчання, диференціації та індивідуалізації, раціонального використання знання загальних та спеціальних предметів, кращого педагогічного досвіду. У педагогічній практиці США відбувається постійний пошук інноваційних форм організації навчання майбутніх учителів інклюзивної школи, які б дали змогу активізувати їхню

пізнавальну діяльність і творче мислення. Тому сучасні учителі мають бути готовими до стрімких, кардинальних змін та відповідати вимогам часу і прогресивним тенденціям освітньої політики, що є можливим лише за умови їхнього постійного професійного розвитку.

Ця наукова розвідка не вичерпує всієї повноти окресленої проблеми. До перспективних напрямів подальших досліджень належать особливості реалізації професійного розвитку учителів американських інклюзивних шкіл на різних рівнях системи неперервної педагогічної освіти, а також специфіка професійного розвитку вчителів-предметників, освітнього менеджменту, допоміжного персоналу тощо.

### Список використаних джерел

1. Бессонова І.В. Організаційно-методологічні аспекти навчання іноземним мовам студентів з вадами слуху / І.В.Бессонова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. – К.: Університет «Україна», 2004. – С. 123–128.
2. Ворон М.В., Найда Ю.М. Інклюзивна освіта: українські реалії // [Електронний ресурс] / М.В.Ворон, Ю.М.Найда. - Режим доступу: <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19>
3. Данилишена Т.М. Організаційно-педагогічні засади підготовки магістрів у системі педагогічної освіти США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Данилишена Тетяна Миколаївна. – Львів, 2011. – 18 с.
4. Захарчук М.Є. Підготовка фахівців у США до роботи в інклюзивному освітньому середовищі / М.Є.Захарчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – Випуск 32 / Ред. кол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 23–29.
5. Петушкова Л.А. Проблеми підготовки вчителів до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, в системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Л.А.Петушкова. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07plaspo.htm>.
6. Anderson, L.W. Congress and the Classroom. From the Cold War to “No Child Left Behind” / L. W. Anderson. – The Pennsylvania State University Press, 2008. – 224 p.
7. Bakken, J. P., Aloia, G. F. Aloia, S. F. Preparing teachers for all students / J. P. Bakken, G. F. Aloia, S. F. Aloia. – In F. E. Obiakor, P. A. Grant, E. =A. Dooley (eds), *Educating All Learners: Refocusing on the Comprehensive Support Model*. – Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2002. – P. 84-98.

### References

1. Bessonova, I. V. (2004). *Organizational-methodical aspects of teaching foreign languages to students with hearing impairments*. Aktual'ni probleme navchannya ta vykhovannya liudei z osoblyvymy potrebamy: collection of scientific works. Kyiv: University «Ukraine». [in Ukrainian].
2. Voron, M. V., Nayda, Yu. M. *Inclusive education: Ukrainian realities*. Retrieved from: <http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=19> [in Ukrainian].
3. Danilishena, T. M. (2011). *Organizational-methodical grounds of masters' training in the system of pedagogical education of the USA: abstract of thesis for the degree of Candidate of pedagogical sciences: specialty 13.00.01 «General pedagogy and history of pedagogy»*. L'viv. [in Ukrainian].
4. Zakharchuk, M. Ye. (2012). *Training of specialists in the USA to work in the inclusive educational environment*. Suchasni informatsiyni tekhnolohii ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidgotovtsi fahivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problem. Collection of scientific works. – Issue 32. Kyiv-Vinnitsya: TOV firma «Planer». [in Ukrainian].
5. Petushkova, L. A. *Problems of teachers' training to work with special needs children in the system of post-graduate education*. Retrieved from: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07plaspo.htm>. [in Ukrainian].
6. Anderson, L. W. (2008). *Congress and the Classroom. From the Cold War to “No Child Left Behind”*. L. W. Anderson. The Pennsylvania State University Press, 2008. [in English].
7. Bakken, J. P., Aloia, G. F. Aloia, S. F. (2002). *Preparing teachers for all students*. J. P. Bakken, G. F. Aloia, S. F. Aloia. In F. E. Obiakor, P. A. Grant, E. A. Dooley (eds), *Educating All Learners: Refocusing on the Comprehensive Support Model*. Springfield, IL: Charles C. Thomas. [in English].

8. Carnegie Forum on Education and the Economy. A nation prepared: Teachers for the 21st century. – New York: Carnegie Foundation, 1986. – 117 p.
9. Council for Exceptional Children // [Electronic resource]. – Available from: <http://www.cec.sped.org/index.html>
10. Crowl T. K. Educational Psychology Windows on Teaching / T.K.Crowl, S. Kaminsky, D.M. Podell. – Brown & Bench mark publishers, 1997. – 416 p.
11. Giangreco M. F., Dennis R., Cloninger C., Edelman S., Schattman R. «I've counted Jon»: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities / M. F.Giangreco, R.Dennis, C.Cloninger, S. Edelman, R.Schattman // Exceptional Children. – 1993. – Vol. 59(4). – P. 359–372.
12. Forlin C.A Collaborative, collegial and more cohesive approach to supporting educational reform for inclusive in Hong Kong / C. Forlin // Asia-Pacific Education Review. – 2007a. – Vol. 8 (2). – P. 276 – 287.
13. Holmes Group. Tomorrow's Teachers. – East Lansing, MI, 1986. – 105 p.
8. *Carnegie Forum on Education and the Economy. A nation prepared: Teachers for the 21st century.* (1986). New York: Carnegie Foundation, 1986. – 117 p.
9. *Council for Exceptional Children.* Retrieved from: <http://www.cec.sped.org/index.html> [in English].
10. Crowl, T. K. (1997). *Educational Psychology Windows on Teaching.* T.K. Crowl, S. Kaminsky, D.M. Podell. Brown & Bench mark publishers. [in English].
11. Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., Schattman, R. (1993). «*I've counted Jon*»: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. M. F.Giangreco, R.Dennis, C.Cloninger, S. Edelman, R.Schattman. Exceptional Children.Vol. 59(4). 359 – 372. [in English].
12. Forlin, C. A. (2007). *Collaborative, collegial and more cohesive approach to supporting educational reform for inclusive in Hong Kong.* Asia-Pacific Education Review. 2007a. Vol. 8 (2). 276 – 287. [in English].
13. *Holmes Group. Tomorrow's Teachers.* (1986). East Lansing, MI. [in English].

**Рецензент:** Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

**Відомості про авторів:**

**Захарчук Мар'яна Євгенівна**

**Закаулова Юлія Володимирівна**

Навчально-науковий інститут  
післядипломної освіти Національного  
університету «Львівська політехніка»  
вул. Степана Бандери, 12, м. Львів  
79013, Україна  
doi:10.7905/нвмдпу.v1i12.821

*Надійшла до редакції: 22.04.2014 р.*

*Прийнята до друку: 22.05.2014 р.*