

УДК 376.016(73)

Бондар Тамара Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра прикладної лінгвістики, докторант
Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького
м. Черкаси, Україна

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У США

У статті схарактеризовано вплив законодавчих ініціатив федерального уряду США на розвиток інклюзивної підготовки спеціальних педагогів та вчителів загальноосвітньої школи США для забезпечення рівного доступу до якісної освіти учням, які мають обмежені можливості здоров'я; проаналізовано ключові компетенції, що võimalюють роботу вчителя в інклюзивному середовищі США; доведено, що ефективна організація підготовки й перепідготовки підвищує готовність педагогічних працівників до викладання в інклюзивному середовищі.

Ключові слова: учні з обмеженими можливостями здоров'я, інклюзивна освіта, законодавча база, компетенції, компетентність, спеціальний педагог, учитель загальноосвітньої школи.

Вступ. Згідно з даними Міністерства соціальної політики, в Україні станом на 2015 рік чисельність людей з інвалідністю дорівнювала 2 568 532 особам (або 5,98 % у загальній структурі постійного населення країни (42,9 млн осіб), зокрема: людей з інвалідністю I групи – 251 833 особи; людей з інвалідністю II групи – 915 891 особа; людей з інвалідністю III групи – 1 249 683 особи; дітей з інвалідністю – 151 125 осіб (44 % дівчата, 56 % хлопчики) [1, с. 4]. Питома вага дітей, інвалідність яких пов'язана з патологією нервової системи, становить 19,2 %. Більше як у 90 тис. дітей проблема соціальної дезадаптації пов'язана з патологією нервової системи. Щорічно 16 тисяч дітей отримують статус дитини-інваліда, 20 % із них – через хвороби нервової системи. Другою за частотністю хворобою мозку (після розумової ретардації) вважають дитячий церебральний параліч (ДЦП), що виникає в період раннього нейроонтогенезу й призводить до різноманітних рухових, психомовних і поведінкових порушень. Ці порушення стають причиною інвалідності дитини, її ізоляції від однолітків і соціальної дезадаптації. Частота ДЦП в усіх країнах світу – 2-3 випадки на 1000 дітей, в Україні – 2,56 на 1000 живих новонароджених [2, с. 3].

Сухі статистичні дані красномовно засвідчують гостроту й нагальність розв'язання проблеми надання дітям з інвалідністю доступу до загальної освіти. Незаперечним є той факт, що система спеціальної освіти (спеціальні заклади, спеціальні групи в дитячих садках і загальноосвітніх навчальних закладах, навчально-реабілітаційні центри) забезпечує навчання, виховання, корекційно-реабілітаційну допомогу таким дітям. Проте, відповідно до численних досліджень, спеціальна освіта має низку недоліків: уніфікованість, ізолюваність дітей, брак соціально-практичної спрямованості, індивідуалізованість й особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу.

Основним завданням загальноосвітньої школи на сучасному етапі є забезпечення системи освітніх послуг за принципом реалізації основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що, власне, являє собою філософію інклюзивного руху. Попри широке впровадження інклюзивної освіти, в Україні становлення й розвиток інклюзивного навчання гальмує низка чинників. Як доведено в численних студіях, основна причина – не складність дефекту (як прийнято вважати), а система ставлення до таких дітей із боку соціального оточення, неприязнь до інвалідів усіх членів суспільства загалом, учнів і вчителів масових шкіл, невідповідність педагогів до навчання дітей із психофізичними порушеннями,

відсутність адаптованих та індивідуальних програм для навчання інтегрованих учнів [3]. Для успішного включення усіх дітей у загальноосвітній простір за місцем проживання, учителі, адміністрація загальноосвітніх шкіл і педагоги спеціальних шкіл (за умови роботи в інклюзивному класі) повинні мати сформовану інклюзивну компетентність. Підготовка й перепідготовка педагогічних працівників для інклюзивної освіти має відбуватися на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень. Реалізація компетентнісного підходу в інклюзивній освіті становить наукове зацікавлення для все більшої кількості вчених. У дослідженнях В. Бондаря, Л. Вавіної, Л. Даниленко, І. Демченко, Ю. Найди, А. Колупасової, К. Кольченко, О. Пометун, Л. Сидорук, В. Синьова, Н. Софій, М. Сварника, О. Таранченко окреслено пріоритетні завдання педагогів в інклюзивному середовищі, проаналізовано готовність педагогів до інклюзивної педагогічної діяльності в Україні. Наукові студії, присвячені особливостям реалізації компетентнісного підходу до організації підготовки та перепідготовки педагогічних працівників загальноосвітньої інклюзивної школи в США, реалізували Л. Блентон (L. Blanton), М. Боведа (M. Boveda), Ш. Вон (S. Vaughn), К. Гівнер (C. Givner), М. Дайкс (M. Dykes), М. Дінгл (M. Dingle), Д. Сінгх (D. Singh), С. Стайнбек (S. Stainback), У. Стайнбек (W. Stainback), М. Фалві (M. A. Falvey) Л. Фредерік (L. Frederick), Д. Хаагер (D. Haager), К. Хеллер (K. Heller), Дж. Шамм (J. Schumm). Ґрунтовне вивчення, аналіз і систематизація досвіду США в розробленні компетентнісного підходу до підготовки й перепідготовки педагогічних працівників, які надаватимуть інклюзивну освіту для забезпечення рівного доступу до освіти всім дітям, дають змогу оптимізувати процес запровадження інклюзивної освіти в Україні.

Мета статті – проаналізувати законодавчу базу розвитку педагогічної освіти та еволюцію вимог до педагогічних працівників США, виокремити ключові компетенції, які забезпечують реалізацію інклюзивного навчання в США.

Виклад основного матеріалу. Інтенсивність інклюзивного руху в освіті США змінила традиційність підходів до навчання. Сьогодні для інклюзивної школи США характерна командна робота багатьох фахівців, насамперед співпраця загального та спеціального педагогів, що зумовлене змінами в підготовці й перепідготовці педагогічних працівників на основі компетентнісного підходу. Проте період досягнення результату розтягнувся на більше ніж 40 років. Розвиток ідеї взаємодії розпочався з ухваленням Закону «Про освітні права сім'ї та кон-

фіденційність» (ЦЗ 93-380) від 1974 р. На підготовку й перепідготовку вчителів загальних і спеціальних шкіл були спрямовані три мільйони доларів у вигляді грантів від Відділу спеціальних освітніх програм (у 2013 р. сума становила всього 15 мільйонів доларів). Із 1975 до 1980 років витрати на покриття гранту, відомого як «Грант для деканів», сягали більше ніж 31 мільйона доларів. Попри вагомі зусилля, ініціатива Відділу спеціальних освітніх програм не принесла очікуваного успіху через низку причин: стратегії реформування підготовки вчителів виявилися неуспішними, а декани як представники адміністрації не очолили рух підготовки й перепідготовки вчителів для роботи в інклюзивному середовищі. Досвід такої ініціативи допоміг зробити висновок про неможливість забезпечення ефективності програми підготовки інклюзивних педагогів за допомогою включення одного-двох додаткових дисциплін до навчального плану. Постає необхідність інтегрування змісту інклюзивної підготовки в усі предмети навчального плану та внесення змін до системи заохочення, що спрямає б активному залученню вчителів до розроблення інклюзивних стратегій [4].

У період із 1980 до 1986 років спостерігалось помітне уповільнення в процесі розроблення ефективної системи підготовки й перепідготовки вчителів для інклюзивного навчання. Науковці звертали увагу на відсутність досліджень, що підтверджували ефективність програм спеціальної освіти. Реформатори, демонструючи приклади успішних загальноосвітніх шкіл, стверджували, що ефективні навчальні технології загальноосвітнього класу можуть бути успішно застосовані для навчання дітей з інвалідністю. Виступ помічника секретаря Відділу спеціальної освіти і реабілітаційних послуг США М. Уїлл (1986 р.) з Ініціативою загальної освіти (ІЗО) – Regular Education Initiative – REI - послугував поштовхом для перегляду спеціальних послуг та реформування спеціальної освіти.

Серед недоліків «подвійної системи», тобто паралельного співіснування спеціальної й масової освіти, називають фрагментарність надання освітніх послуг, їхню відокремленість і відсутність спілкування між учителями цих систем. Ініціатива загальної освіти слугувала заклик до реформування спеціальної освіти. Прибічники ініціативи підтримували ідею навчання дітей з інвалідністю в загальноосвітньому класі та стверджували, що наклеювання ярликів і відокремлення дітей із помірно розумовою відсталістю спричинили подальшу стигматизацію дитини. Якщо дитина не справлялася з навчальною програмою, такій дитині проводили тестування та кваліфікували як «девіантну», «особливу», «виняткову». Уведення ІЗО знижувало потребу діагностування цих дітей і наліплювання ярликів. В умовах ІЗО зусилля вчителя зосереджувалися на адаптації програми до потреб окремої дитини, а не на класифікації дітей. Постулатом слугувало твердження, що всі діти без винятку відрізнялися психологічними, інтелектуальними й фізичними характеристиками, проте всі діти здатні навчатися. М. Уїлл передбачила той день, коли «учителі будуть реалізувати навчальний план спільними зусиллями» [5, с. 415].

Для реалізації Ініціативи загальної освіти необхідно було змінити концепцію навчальних планів підготовки та перепідготовки вчителів для співпраці в інклюзивних умовах. Дж. Уїнн і Л. Блентон наголошували на неможливості реалізації такої співпраці за умови розмежованої, полярної підготовки. Учителів загальної школи навчали розробляти й реалізувати програму, у той час як спеціальні педагоги опанову-

вали навички адаптації навчального матеріалу для задоволення індивідуальних потреб учнів. Запорукою успіху вважали взаємодоповнення програм підготовки [6; 7].

Поправка до Закону «Про освіту осіб з обмеженими можливостями» від 1997 р. суттєво змінила вимоги до навчання учнів з обмеженими можливостями. Сформульовано вимогу забезпечити доступ учням з обмеженими можливостями здоров'я до навчальної програми загальноосвітньої школи, а також надати необхідний психолого-медико-педагогічний супровід для реалізації повного потенціалу учнів. Унаслідок цього зросли вимоги до підготовки вчителів загальноосвітньої школи, оскільки від учнів з обмеженими можливостями очікували повної участі в початковому процесі. Перед педагогами спеціальної освіти постало завдання оволодіти програмою, стандартами й системою оцінювання загальноосвітньої школи, для того щоб мати право навчати дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Учителі загальноосвітньої школи повинні володіти необхідними знаннями й уміннями для роботи з дітьми з інвалідністю в загальноосвітньому класі та для взаємодії зі спеціальним педагогом.

Поправка до Закону «Про початкову та середню освіту», добре відома як «Жодної дитини позаду» («No Child Left Behind» (2002 р.)), регламентувала обов'язкове тестування для всіх учнів, зокрема учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Від учителя загальноосвітньої школи очікували повної відповідальності за підготовку учнів з особливими потребами до національного тестування та участь у розробленні індивідуального плану учня. Жорсткість вимог федерального законодавства до вчителя, на думку Д. Ліпскі (D. Lipsky) та А. Гартнера (A. Gartner), мала на меті перевірити відповідальність адміністрації штатів за виконання закону, зокрема за забезпечення необхідного психолого-медико-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами в загальноосвітньому середовищі [8, с. 774]. Програми підготовки й перепідготовки зазнавали нищівної критики за відсутність потенціалу розвитку, жорсткі межі та неврахування реальних вимог часу. У контексті організації ефективної взаємодії фахівців постало питання про переформатування навчальних планів / програм підготовки / перепідготовки педагогів, для забезпечення необхідних знань, умінь, виховання позитивного ставлення до роботи в інклюзивному середовищі; виокремлення компетенцій, необхідних для загальних і спеціальних педагогів, які провадять успішну діяльність.

Згідно з федеральним законом, учнів з обмеженими можливостями здоров'я поділяють на тринадцять категорій: аутизм, глухота, глухота-сліпота, емоційний розлад, порушення слуху, труднощі в навчанні, розумова відсталість, множинні порушення, ортопедичні порушення (порушення опорно-рухового апарату), інші порушення, порушення мовлення, черепно-мозкові травми, порушення зору та сліпота. Для здобуття учнями найкращої освіти важливо, щоб учителі загальноосвітньої школи володіли знаннями стосовно особливостей усіх 13 категорій інвалідності й були добре обізнані з доказовими (науково обґрунтованими) педагогічними методами, що ефективно впливають на підвищення навчальних досягнень таких учнів. Проте опитування майбутніх учителів загальної школи виявило, що 7 із 10 респондентів не розуміли різниці між перерахованими категоріями [9, с. 7]. Залежно від урізноманітнення учнів загальноосвітніх класів, зростали вимоги до забезпечення безперервного супроводу, «особли-

вих» освітніх послуг для задоволення потреб кожного учня. На думку Ш. Вон (S. Vaughn), К. Бос (C. Bos), Дж. Шамм (J. Schumm), учителі вважали, «що з переходом до інклюзивного навчання функції спеціального та загальноосвітнього педагога не чітко визначені» [10, с. 172]. Дослідники стверджували, що вчителі загальноосвітнього класу були не готові виконувати функції спеціального педагога: брати участь у складанні індивідуального плану учня, ухвалювати рішення щодо адаптації й модифікації навчальної програми.

Цікавим, на наш погляд, є дослідження М. Дінгл (M. Dingle), М. Фалві (M. Falvey), К. Гівнер (C. Givner), Д. Хаагер (D. Haager), які для виокремлення ключових компетенцій, що вможливають роботу вчителя в інклюзивному середовищі, використали дизайн С. Джонсона, що сприяє окресленню компетенцій учителів на перехідному етапі, так званих фахівців «переходу» - «transition specialists». На першому етапі дослідження на основі ґрунтовного аналізу наукової літератури схарактеризовано компетенції, необхідні для забезпечення роботи в інклюзивному середовищі. На другому етапі компетенції об'єднано в категорії та внесено до шкали Лікерта для оцінювання. Наступним кроком став відбір учасників, власне дослідження та аналіз одержаних результатів згідно із завданнями. Опитувальник складався з трьох частин: перша частина містила 50 запитань у вільному порядку, на які респонденти відповідали за шкалою Лікерта (найважливіше, дуже важливо, важливо, не важливо). Опитувані зазначали важливі компетенції для педагогів спеціальної й загальної освіти, які працюють в інклюзивному середовищі. Друга частина передбачала 11 відкритих запитань стосовно школи та специфіки класу. Третя частина містила демографічні питання. Аналізуючи відповіді, дослідники виокремили три категорії компетенцій: компетенції, необхідні для педагогів спеціальної й загальної освіти в інклюзивному середовищі; компетенції, важливі для спеціального педагога інклюзивного класу; компетенції загальноосвітнього вчителя. У такий спосіб були виокремлені 10 компетенцій, спільних для педагогів спеціальної та загальної освіти в інклюзивному середовищі. Перелік компетенцій спеціального педагога містив більше пунктів і відображав специфіку роботи фахівця в інклюзивному класі: знання спільних характеристик різних нозологій та їхній вплив на навчання, розвиток і життя учнів; знання корекційних принципів та методів, здатність до співпраці в плануванні, викладанні, проведенні зборів, розробленні індивідуального навчального плану й обміні досвідом [11, с. 42–45].

Аналізуючи спільні для спеціальних і загальних педагогів компетенції, які вможливають реалізацію інклюзивних принципів, автори зазначають, що більшість компетенцій стосується ставлення, емоцій, цінностей та етики. Для філософії інклюзії, що об'єднує всіх учнів, характерне сприйняття інвалідності як форми розмаїття, тому саме від учителя очікують моделювання поведінки на засадах описаних компетенцій (чуйність, доброзичливість, повага, підтримка, гнучкість; шанобливе ставлення до учнів, їхніх сімей та інших фахівців). Інклюзивна освіта акцентує увагу й на таких компетенціях, як сприяння позитивному іміджу учнів, гнучкість і здатність вносити зміни для індивідуального навчання учнів. Ш. Вон і Дж. Шамм виявили негативну динаміку в бажанні вчителів проводити необхідні модифікації для учнів з особливими потребами в навчанні, залежно від їх дорослішання та переходу до старших

класів [12].

Показовим прикладом спроби переформатувати систему підготовки й перепідготовки фахівців для інклюзивної освіти є «Стандарти підготовки педагогічних працівників штату Каліфорнія». Стандарти згруповані навколо шести взаємопов'язаних сфер педагогічної практики: залучення й підтримка всіх учнів у процесі навчання; створення та підтримка ефективного навчального середовища для всіх учнів; розуміння особливостей організації навчання предмета; планування й проектування досвіду навчання для всіх учнів; оцінювання учнів із навчальною метою; професійний розвиток педагога. Окреслені шість стандартів формують цілісне уявлення про викладання та призначені для задоволення потреб усе більшої кількості викладачів й учнів у Каліфорнії [13, с. 5].

У відповідь на критику навчальних планів змінюють підходи до підготовки майбутніх учителів загальноосвітньої школи. Навчальний план підготовки вчителя початкової освіти в Університеті Східного Коннектикуту містить дисципліну «Спеціальна освіта» (EDU 374). Зміст дисципліни ознайомлює майбутніх учителів зі спеціальним законодавством у галузі освіти, індивідуальним навчальним планом (ІНП), розділом 504 (фінансування, вимоги), характеристикою учнів із різними типами нозологій (категорії інвалідності), потребами, тривалістю життя, а також зосереджує увагу на взаємодії як на основній стратегії діяльності інклюзивного навчального складу, стосунках із сім'ями дітей з обмеженими можливостями, універсальному дизайні навчання (UDL), вихованні поведінки, диференційованому навчанні, різноманітних пристосуваннях / модифікаціях для розміщення учнів з обмеженими можливостями в класах.

Навчання не обмежується роботою з підручником, а містить різноманітні види практичних завдань, наприклад, інтерв'ю зі спеціальним педагогом про педагогічну освіту, роль у вихованні учнів з обмеженими можливостями здоров'я, а також проблеми й переваги інклюзії. Студенти залучені до групових презентацій із питань надання необхідного психолого-медико-педагогічного супроводу, складання планів уроків в інклюзивному класі (із необхідними адаптаціями та модифікаціями для забезпечення освітніх потреб усіх учнів). Для обґрунтування ефективності зазначеного курсу, викладачі провели формувальний експеримент. Результати експерименту обговорено на круглому столі з усіма учасниками, які зазначили, що підтримують думку про справедливість, етичність і рівноправність включення учнів з особливими потребами, адже відокремлення не є рівністю. Емпірично підтверджено, що готовність майбутніх учителів до навчання дітей в інклюзивному класі значно підвищилася після вивчення зазначеного предмета та проходження клінічної практики. У середньому результат зріс на 50–60 %, наприклад, якщо до вивчення дисципліни всього 13 % респондентів виявили готовність до навчання учнів з обмеженими можливостями, то після проходження курсу результат становив 73 %. Практичний досвід допоміг студентам зрозуміти важливість та особливості індивідуального навчального плану. До експерименту лише 5 % студентів продемонстрували знання про ІНП і можливості адаптації фізичного простору, після експерименту показник становив приблизно 95 %. Емпіричні докази дають змогу висловити припущення, що навчальний курс дисципліни «Спеціальна освіта» у поєднанні з проходженням ефективної клінічної практики та набуттям практичних навичок

може підготувати майбутніх учителів загальної освіти до роботи в інклюзивних школах [14, с.4-5].

Висновки. Констатовано, що програми підготовки / перепідготовки педагогічних працівників формувалися під впливом законів федерального уряду США, які окреслювали нові вимоги до навчання учнів з обмеженими можливостями. Доведено, що процес виокремлення компетенцій для формування інклюзивної компетентності педагогів ґрунтований на аналізі наукової літератури, вимог законодавства, опитуванні та власне на класифікації компетенцій.

Виокремлені компетенції слугують основою для стандартів підготовки педагогічних працівників у різних штатах. Перспективним напрямом дослідження вважаємо осмислення законодавчої бази в галузі організації інклюзивної освіти в Україні, виокремлення необхідних завдань / умов організації ефективного інклюзивного середовища. Це вможливить ідентифікацію ключових компетенцій, розроблення необхідного навчально-методичного забезпечення для формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників в Україні.

Список використаної літератури

1. Національна доповідь про вжиті заходи, спрямовані на здійснення Україною зобов'язань у рамках виконання Конвенції про права інвалідів. – Мін.-во соціальної політики України. – 2015. – С.1-7 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/category?cat_id=167313
2. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації «Церебральний параліч та інші органічні ураження головного мозку у дітей, які супроводжуються руховими порушеннями» Затверджено Наказом Міністерства охорони здоров'я України від 09.04.2013 № 286.6.
3. Шипицька Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицька // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С.7-9
4. Whitmore J.R. Lessons learned from Deans' Grants for the restructuring of teacher education / J.R. Whitmore // Journal of Teacher Education. – 1981. – № 32 (5). – P.7-13.
5. Will M. C. Educating children with learning problems: A shared responsibility / V. C. Will // Exceptional Children. – 1986. – № 52. – 411–415.
6. Winn J. The Call for collaboration in teacher education / J. Winn, L. Blanton // Focus on Exceptional Children. – 2005. – V. 38, № 2. – P. 1–10.
7. Blanton L. P. Teacher education reform initiatives and special education: Convergence, divergence, and missed opportunities (Document No. LS-3) [Electronic resource] / L. P. Blanton, M. C. Pugach, M. Boveda // Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center, University of Florida. – 2014. – 75 с. – Available at : <http://cedar.education.ufl.edu/tools/literature-syntheses/>.
8. Lipsky D. K. Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society / D. K. Lipsky, A. Gartner // Harvard Educational Review. – 1996. – № 66. – P. 762–792.
9. Rosenzweig K. Are Today's general education teachers prepared to meet the needs of their inclusive students? [Electronic resource] / K. Rosenzweig // NERA Conference Proceedings 2009. Paper 10. – Available at : http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2009/10.
10. Vaughn S. Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom (4th ed.) / S. Vaughn, C. Bos, J. S. Schumm. – New York : Pearson Education, Inc., 2007. – 562 p.
11. Dingle M. Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings [Electronic resource] / M. Dingle, M. A. Falvey, C. C. Givner, D. Haager // Issues in Teacher Education. – 2004. – Spring. P. 35–50. – Available at : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ796426.pdf>.
12. Vaughn S. What do students with learning disabilities think when their general education teachers make adaptations? / S. Vaughn, J. Schumm // Journal of Learning Disabilities. – 1993. – № 26(8). – P. 545–55.
13. California Standards for the Teaching Profession (CSTP) / Commission on Teacher Credentialing. October 2009. 18 p. [Electronic resource]. – Available at : <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf>.
14. Singh D. Preparing General Education Teachers for Inclusion [Electronic resource] / Delar K. Singh // Department of Education, Eastern Connecticut State University [paper presented at the 29th Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children and the second annual Technology and Media Division joint conference. San Diego, CA.]. – November, 2006. – 8p. Available at : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499013.pdf>

Бондар Тамара

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра прикладной лингвистики, докторант,
Черкасский национальный университет имени Б.Хмельницкого
г.Черкассы, Украина

ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В США

В статье охарактеризовано влияние законодательных инициатив федерального правительства США на развитие инклюзивной подготовки специальных педагогов и учителей общеобразовательной школы США с целью обеспечения равного доступа к качественному образованию учащимся с ограниченными возможностями здоровья; проанализированы ключевые компетенции, которые обеспечивают эффективность педагогической деятельности в инклюзивной образовательной среде США; доказано, что эффективная организация подготовки и переподготовки повышает готовность педагогов к преподаванию в инклюзивной школе.

Ключевые слова: учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, законодательная база, компетенции, компетентность, специальный педагог, учитель общеобразовательной школы.

Bondar Tamara

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Applied Linguistics, Doctoral Candidate
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Cherkasy, Ukraine

US EDUCATORS' INCLUSIVE COMPETENCE

To ensure the successful inclusion of all children in the general education environment U.S. teacher education programs have gone through many adaptations. Teacher training and retraining was largely shaped by the federal legislature, setting new goals for inclusion. In response to legislative and policy changes, a discussion has begun between general and special education faculty about the characteristics and competencies needed by both special and general educators in order to effectively teach a diverse population of students. The discussion led to the conclusion that in order to improve general education teachers' attitudes about inclusive education, teacher preparation programs for both special and general educators must provide the competencies necessary to successfully include students with disabilities. The CEC competency list for further research was generated from the review of literature specific to inclusive practices followed by surveys and later classification. Therefore, the list of essential competencies was agreed upon by three constituent groups. Now, these essential competencies are often included in teacher preparation programs. All of the competencies delineated in the study can be found in the California Standards for the Teaching Profession.

Key words: students with disabilities, inclusive education, legislation, competencies, competence, special education teacher, a general teacher.