

## **РОЗДІЛ V**

### **Спеціальна педагогіка та соціальна робота**

УДК 378.(73)

**Тамара Бондар,**  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького  
(м. Черкаси)

#### **Гене́за педагогічної підготовки вчителів США для інклюзивної школи**

У статті проаналізовано й узагальнено генезу професійно-педагогічної підготовки учителів для забезпечення диверсифікованих потреб учнів загальноосвітньої (інклюзивної) школи в США на тлі законодавчих актів стосовно освіти осіб з інвалідністю. Доведено, що система педагогічної освіти для інклюзивної школи перебуває в процесі реформування.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта; педагогічна освіта, учні, які мають інвалідність; закони, диверсифіковані навчальні потреби.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Розвиток інклюзивної освіти в Україні, що прогнозує забезпечення доступу до якісної освіти всім учням, вимагає вдосконалення системи педагогічної й післядипломної освіти педагогічних і науково-педагогічних працівників відповідно до положень Конвенції ООН про права дитини. Основними завданнями педагогічної освіти в Україні є забезпечення кваліфікованими педагогічними й науково-педагогічними кадрами дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних і вищих навчальних закладів, науково-методичних установ та закладів післядипломної педагогічної освіти. Від педагогів очікують розширення практики інклюзивного й інтегрованого навчання в дошкільних, загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладах [2]. Водночас автори численних досліджень визнають неготовність педагогів в Україні до навчально-виховної діяльності в інклюзивному класі. Подолати виклики можливо за умови критичного осмислення досягнутого рівня розвитку інклюзивної освіти й зосередження зусиль і ресурсів на розв'язанні гострих проблем, що вповільнюють розвиток інклюзивної системи. У річищі успішного розв'язання проблем актуальним стає вивчення зарубіжного досвіду країн, що досягли певних результатів у підготовці вчителів загальноосвітньої школи. Наприклад, для США характерна надзвичайно ускладнена демографічна ситуація, зумовлена багатьма чинниками. Проте, згідно з даними Національного статистичного центру з питань освіти США, включеність у загальноосвітній клас усіх категорій дітей, особливо дітей з інвалідністю, постійно зростає [10]. Це засвідчує високу кваліфікацію педагогів, які, працюючи в умовах диверсифікованого контингенту учнів у США, переконані в справедливості філософії інклюзії – забезпечення всім учням доступності до якісної освіти в межах загальноосвітнього класу. Ключовою фігурою, яка вможливує залучення всіх учнів до навчального процесу та задоволення диверсифікованих навчальних потреб, уважають учителя загальноосвітньої школи. У руслі зазначених здобутків та для порівняльного аналізу й потенційної адаптації напрацювань варто, на наш погляд, апелювати до значущого історичного досвіду США, де функціонує розвинена система професійно-педагогічної підготовки.

**Аналіз досліджень.** Проблему становлення й розвитку педагогічної освіти в США студіювали Л. Блантон (L. Blanton), В. Пілато (V. Pilato), Т. Проффітт (T. Proffitt), М. Пугач (M. Pugach), М. Розентал (M. Rosenthal), Л. Флоріан (L. Florian), Д. Хінкл (D. Hinkle). Серед українських науковців особливості реформування педагогічної освіти в США аналізували В. Базуріна, М. Захарчук, А. Колупаєва, М. Нагач, Т. Семенченко. Попри низку вітчизняних і зарубіжних праць, питання генези педагогічної освіти в США недостатньо досліджене.

**Мета і завдання.** Розвідка покликана теоретично узагальнити генезу педагогічної освіти в США на тлі розвитку інклюзивної освіти протягом досліджуваного періоду (1958 - 2011 рр.)

**Результати.** «Програму розвитку кадрів» (ПРК – «The Personnel Development Program»), раніше відому як «Програму з підготовки кадрів» («The Personnel preparation program»), вважають однією з найдавніших і найбільш продуктивних серед чинних федеральних програм. Мета ПРК – підготувати необхідну кількість кваліфікованих педагогів спеціальної освіти та інший персонал для надання послуг учням, які мають інвалідність. Програму підготовки кадрів започатковано в 1958 р. з ухваленням Закону «Про освіту дітей з розумовою відсталістю» для забезпечення потреби у кваліфікованих фахівцях, які працюватимуть із названою категорією дітей. Закон надавав вищим навчальним закладам гранти для підготовки необхідних кадрів. Спочатку федеральний уряд мав намір продовжувати фінансування програми на п'ять років, плануючи подальше навчання фахівців за допомогою поширення досвіду підготовлених за програмою кадрів. Проте після ухвалення інших законів був розширений Закон «Про освіту дітей із розумовою відсталістю» у розділі про підготовку фахівців. У такий спосіб перед вищими навчальними закладами постало завдання підготувати фахівців для роботи з незрячими, із дітьми, які недочувають, мають порушення мовлення, зору, емоційні розлади, захворювання опорно-рухового апарату й інші порушення здоров'я. Наступний Федеральний Закон «Про початкову та середню освіту» («The Elementary and Secondary Education Act» – ESEA, 1965 р.) сприяв започаткуванню підготовки дослідників у галузі спеціальної освіти. Мережа навчальних закладів, де готували кадри для спеціальної освіти, зростала з кінця 60-х і на початку 70-х років ХХ ст. У 1967 р. ухвалено Закон «Про розвиток педагогічної професії» («The Education Professions Development Act»), що спрямовував фінансування на підготовку педагогів загальної освіти до навчально-виховної діяльності в інклюзивному класі. У цьому ж році затверджено поправку до Закону «Про початкову та середню освіту» («The Elementary and Secondary Education Act» – ESEA), що вможливила розвиток регіональних ресурсних центрів, центрів зайнятості, створення й поширення інформаційної продукції, збільшення програм у ЗМІ, організацію центрів для глухих і незрячих дітей, розширення дослідницьких програм.

У 1970 р. ухвалено Закон «Про освіту осіб із порушеннями» ЦЗ 91-230 («The Education of the Handicapped Act – ЕНА»), що представляв удосконалену Частину IV Закону «Про початкову та середню освіту» («The Elementary and Secondary Education Act» – ESEA). Частина D регламентувала фінансування підготовки педагогічних кадрів [4].

Ухвалення в 1975 р. Закону 94-142 «Про освіту всіх дітей із порушеннями» («The Education for All the Handicapped Children» - ЕАНСА), вирішального для розвитку інклюзивної освіти, розширило повноваження Закону ЦЗ 91-230 [1], маркувавши другий етап у розвитку інклюзивної освіти США. Згідно з чинними вимогами, усі діти з обмеженими можливостями віком від 3 до 21 року повинні здобувати безкоштовну, адекватну до навчальних запитів освіти, бути включеними до основного потоку (до складу основної групи «mainstreaming») у найменш обмежувальному середовищі. Усі подальші перезатвердження закону продовжували фінансування програми підготовки педагогічних кадрів.

На цьому етапі включення учнів з інвалідністю в загальноосвітнє середовище відбувалася за допомогою мейнстримінгу, який визнали невдалою моделлю для

забезпечення всіх освітніх потреб. Учні з несуттєвими обмеженнями здоров'я були інтегровані в загальноосвітнє середовище, але особи з помірно й важкою формами інвалідності продовжували навчання за спеціальними програмами у відокремленому середовищі. У 80-х роках повільна інтеграція дітей з інвалідністю в загальноосвітнє середовище загальмувала процес розвитку інклюзивної освіти та викликала недовіру до законодавства. Причину вбачали в проблематичному розподілі повноважень між спеціальними й загальними педагогами. Колишній директор Федерального відділу ресурсів спеціальної освіти М. С. Уїлл у 1986 р. представила федеральне бачення розвитку освіти – «Ініціативу загальної освіти» (далі ІЗО – «Regular Education Initiative»), закликавши вчителів загальноосвітніх шкіл до більшої відповідальності за навчання дітей з особливими потребами. М. С. Уїлл офіційно заборонила існування ідеї про поділ відповідальності між учителями загальної і спеціальної освіти. Фактично підлягала сумніву законність різниці між спеціальною й загальною освітою, тому що неузгодженість і непримиримість двох систем заважали ефективній роботі. Саме нечіткість у розподілі відповідальності між двома системами слугувала причиною палких дискусій у 90-х роках ХХ століття.

Відповідно до положень ІЗО, за дитину з особливими потребами відповідала не спеціальна, а загальна освіта. Педагог зі спеціальною освітою почав працювати в загальноосвітній школі. До цього часу, перебуваючи в одному фізичному просторі (в одній школі), спеціальна й загальна освіта становили різні системи через особливості фінансування та специфіку роботи. До компетенції загальної освіти належала відповідальність за дітей з особливими потребами. Результати ІЗО, а саме об'єднання спеціальної й загальної системи освіти, сприяли розвитку інклюзії. Цілісність системи вможливила професійне спілкування між учителем спеціальної й загальної школи та дітьми з особливими освітніми потребами. Проте, як і мейнстрімінг, ініціатива загальної освіти не досягла бажаного успіху. Учителі загальноосвітніх шкіл заперечували включення учнів, які мають інвалідність, у загальноосвітні класи, умотивовуючи це недостатнім рівнем професійної підготовки. З іншого боку, спеціальним педагогам бракувало підготовки для налаштування співпраці й надання консультативних послуг колегам. У цілому «Ініціатива загальної освіти» як модель включення була більш успішною за мейнстрімінг, однак включення відбулося лише для учнів, які мають легку форму інвалідності [5]. Попри несуттєву ефективність для масового включення, «Ініціатива загальної освіти», озвучена М. С. Уїлл, слугувала підґрунтям для руху за повну інклюзію серед батьків учнів із середньою й важкою формами інвалідності та педагогів.

Уважають, що сучасна реформа педагогічної освіти розпочалася в 1980 рр. ХХ ст. із поширенням практики інклюзії, зосередившись на пошуку ефективних шляхів для задоволення диверсифікованих освітніх потреб учнів. Доказом початку реформування системи педагогічної освіти слугують численні федеральні ініціативи, наприклад, доповідь Національної комісії з питань передового досвіду в галузі освіти «Нація в небезпеці», що була представлена Конгресу США в 1983 році, доповідь групи Холмза «Учителі завтрашнього дня» («Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group») 1986 р. [8], Загальнонаціональна доповідь комісії вищих навчальних закладів штату Мериленд «Переформатування педагогічної освіти» («1995-MHEC: Teacher Education Task Force Report») 1995 р. [6, с. 3], Звіт національної комісії про стан розвитку педагогічної освіти та майбутнього Америки «Що найважливіше: навчання майбутнього Америки» («What Matters Most: Teaching for America's Future») 1996 [12], перезатвердження Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» («The Individuals with Disabilities Education Act») 1997 р., перезатвердження Закону «Про початкову та середню освіту» - «Жодної дитини позаду» («No Child Left Behind – NCLB») 2002 р., «Гонка до вершин» («Race to the Top»), 2009 р.

У звіті Національної комісії про розвиток педагогічної освіти станом на 1996 р. зазначено, що, «незважаючи на проблеми надії, які з'явилися внаслідок недавніх реформ,

педагогічну діяльність продовжують розглядати як роботу з низьким статусом. Попри досягнення останніх років, учителям у багатьох шкільних округах, як і раніше, недоплачують, уважають їх малодосвідченими працівниками. Низька заробітна плата спричинила хронічний дефіцит кваліфікованих викладачів математики і природничих наук. Стандарти для вступу до педагогічних навчальних закладів завищені. Підготовка вчителя неадекватна до вимог і запитів реальної школи» [12, с. 14].

Порівняно з підготовкою до інших професій у США та з педагогічною освітою в інших країнах, педагогічну освіту США називають історично занедбаною й недофінансованою. У багатьох округах на посаду вчителя працевлаштовували некваліфікованих працівників, доручаючи повну відповідальність за дітей. Понад 12 % від усіх новоприйнятих на роботу «учителів» не мали базової підготовки, 14 % осіб не відповідали чинним стандартам. Працевлаштування непідготовлених учителів у Сполучених Штатах уважали давньою традицією, однак така практика була ліквідована протягом 1970-х років у зв'язку з поширенням мережі навчальних закладів та з ухваленням законів, що спрямовували фінансування на підготовку педагогічних кадрів. У 80-х роках ХХ ст. більшість програм скасували, що призвело до суттєвого дефіциту кваліфікованих учителів. У період із 1987 р. до 1991 р. частка висококваліфікованих учителів у загальноосвітніх школах, що мали педагогічну освіту й ліцензію на викладання предмета, скоротилася від 74 % до 67 % [12, с. 17].

У звіті задекларовано амбітну мету для майбутнього Америки: упродовж десятиліття (1996 – 2006 рр.) розбудувати системи освіти так, щоб забезпечити кожному учневі доступ до компетентного, турботливого, кваліфікованого викладання в школах, орієнтованих на успіх. Учні мають право на вчителів, які знають і розуміють своїх підопічних. Однак Комісія виокремила низку перешкод на шляху до досягнення цієї мети: незначні очікування від учнів, відсутність вимог до вчителів, суттєві недоліки в підготовці вчителів, недбалість у працевлаштуванні вчителів, неадекватність підготовки вчителів-початківців, відсутність можливостей для професійного розвитку й винагороди за знання та вміння, структурування школи, зорієнтованої на помилку. Запропоновано п'ять основних рекомендацій для розв'язання цих проблем: 1) змінити ставлення до стандартів як для учнів, так і для вчителів; 2) винайти нові підходи до підготовки вчителів і професійного розвитку; 3) забезпечити стабільність набору абітурієнтів на педагогічні спеціальності для задоволення потреби у висококваліфікованих учителях; 4) заохочувати й винагороджувати знання вчителів і майстерність; 5) створити школи, орієнтовані на успіх учня й учителя [12, с. 10].

Розроблення стандартів педагогічної освіти вважають «наріжним каменем, опорою» для перетворення наявних систем професійної підготовки, ліцензування, сертифікації, післядипломної освіти для кращого задоволення освітніх потреб інклюзивної школи. Стандартизація покликана реформувати систему освіти. Філософію змін засвідчує переконання в тому, що «неможливо очікувати від учнів високих навчальних результатів, не очікуючи високих досягнень від їхніх учителів та інших педагогів. Розроблення стандартів як нормотворчого важеля було залишене без уваги протягом багатьох десятиліть» [12, с. 67].

Закон «Про освіту осіб з інвалідністю» («The Individuals with Disabilities Education Act») перезатвердили в 1997 р. із метою поліпшення освіти для всіх дітей у межах реформи, заснованої на стандартах. Закон IDEA – 97 р. зобов'язав школи взяти відповідальність за навчання учнів, які мають інвалідність. До 1997 р. шкільні округи не відстежували динаміки навчання учнів з інвалідністю (читання, рахування чи говоріння іноземною мовою). Були відсутні статистичні дані про кількість учнів з інвалідністю, які закінчили школи та продовжили навчання або працевлаштувалися. Закон чітко задекларував основне положення про те, що всі учні з інвалідністю мають право на здобуття загальної освіти. Такий погляд уважали революційним.

Траєкторію руху педагогічної освіти задавали численні дослідження ефективності інклюзивного підходу до організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Фахівці аналізували ефективність спеціальних класів (відокремлених) порівняно з інклюзивним навчанням учнів, які мають інвалідність. Дж. Макгрегор (G. McGregor) і Т. Вогельсберг (T. Vogelsberg) (1998 р.) провели перше комплексне дослідження учнів, які мають інвалідність у загальноосвітньому середовищі, визнавши, що повна інклюзія вимагала системних організаційних змін від шкіл, шкільних округів і шкільної адміністрації. Підтримка дирекції шкіл слугувала тим незаперечним рушієм, що вможлилював успішне включення. Унаслідок комплексного метааналізу ІЗО та інклюзії, К. Кавале (K. Kavale), та С. Форнес (S. Forness), (2000 р.) довели, що успішність інклюзії залежала від професійного розвитку вчителів і від їхнього ставлення до учнів, які мають інвалідність. Сьогодні завдяки ІЗО в трактуванні інклюзивної освіти наявні ідеї повної інклюзії: переконання, що всі діти з інвалідністю повинні навчатися у звичайному класі, користуватися широким діапазоном необхідних послуг – від спеціальних установ, спеціальних шкіл до спеціальних класів, ресурсних кабінетів і звичайних класів у загальноосвітній школі. ІЗО оптимізує розроблення нової системи навчання в загальноосвітньому класі, що задовольняє індивідуальні потреби учнів, налагоджує взаємодію здорових учнів із 10–20 % дітей із легким захворюванням, дітей мігрантів, корінних американців і тих, хто потребує додаткової допомоги; сприяє розв'язанню проблем навчання на ранній стадії, у початковій школі.

Закон «Жодної дитини позаду» 2001 р. («No Child Left Behind»), що перезатвердив Закон «Про початкову й середню освіту» («The Elementary and Secondary Education Act» - ESEA), акцентував на важливості інклюзивного підходу до питання організації навчання. Закон «Про освіту осіб, які мають інвалідність» (IDEA) вимагає щорічного оцінювання для всіх учнів, які мають інвалідність, а також ставить завдання перед школами забезпечити всебічну доступність до загальноосвітнього класу. У більшості штатів не проводили щорічного оцінювання навчальних результатів учнів, які мають інвалідність. Закон «Жодної дитини позаду» унормував необхідне стандартизоване щорічне оцінювання з математики й читання для всіх учнів 3 – 8 класів, зокрема учнів з обмеженими можливостями. Однією з основних перешкод на шляху інклюзивної освіти є переконання вчителів у недостатньому рівні професійно-педагогічної підготовки для розв'язання різноманітних потреб диверсифікованого контингенту учнів. У зв'язку з цим закон наголошує на необхідності підготовки висококваліфікованих фахівців, які відповідають окресленим критеріям: мають освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» або вищий рівень із предмета викладання, пройшли повну сертифікацію штату й демонструють високий рівень знань і вмінь. Підготовку вчителя нового покоління вважають пріоритетом; перед штатами поставлено завдання розробити програми, що забезпечили б сертифікацію всіх учителів, які викладають основні академічні дисципліни до 2006 року. На національному рівні станом на 2006 – 2007 навчальний рік 94 % базових шкільних предметів викладали висококваліфіковані вчителі, що на 2 % більше, ніж у 2005 – 2006 н. р. [4, с. 35]. Завдяки закону був створений заохочувальний фонд для вчителів («Teacher Incentive Fund»), запроваджена програма «Ініціатива співпраці» («Teacher to Teacher Initiative», T2T – 2004 р.), проведення практичних семінарів, які охопили 20 тис. учителів. До реалізації численних програм, спрямованих на підготовку педагогів, залучають партнерські організації, наприклад Федеральну авіаційну адміністрацію, Відділ енергетики, Казначейство та різноманітні фонди (Фонд Карнегі та інші).

Узагальнюючи дослідження з підготовки вчителів для роботи з диверсифікованим контингентом учнів, І. Холлінс (E. Hollins) і Т. Гузман (T. Guzman) (2005 р.) дійшли висновку, що, попри визнання важливості підготовки педагогів для інклюзивного навчання, дослідження у цій галузі фінансують не належним чином, існують численні методологічні проблеми. Більшість доступних аналізів не є масштабними, не дають

відповіді стосовно ефективних способів підготовки педагогічних кадрів. Автори зазначили, що моделі для забезпечення підготовки педагогів доступні, проте їх використання вважають непослідовним. Неможливо провести оцінювання навчальних результатів педагогів. Науковці також зосереджують увагу на бракові досліджень стосовно ставлення вчителів до учнів з особливими потребами, тому відсутній аналіз шляхів підвищення ефективності вчителів в аспекті особистісних взаємин [7].

Розвиток педагогічної освіти в США постійно еволюціонує. Для забезпечення потреб інклюзивної школи автори комплексного дослідження «Підготовка вчителя загальної школи до підвищення навчальних результатів учнів, які мають інвалідність» запропонували перспективне бачення орієнтирів педагогічної освіти: «Учитель має керуватися у своїй діяльності глибоким переконанням, що всі учні, зокрема з обмеженими можливостями, повинні навчатися в загальноосвітньому класі. Усі вчителі мають ставитися до всіх учнів, зокрема й до учнів з обмеженими можливостями, як до здібних осіб, які володіють правом на якісну освіту й доступ до складного змісту, що повною мірою готує їх до кар'єри та післядипломної освіти. Усі студенти педагогічних спеціальностей повинні отримувати диплом зі знаннями й навичками, необхідними для успішного задоволення навчальних потреб учнів з обмеженими можливостями. Держава та федеральна політика має інвестувати в якісні педагогічні програми, оцінювати кваліфікацію кожного випускника на здатність навчати учнів з обмеженими можливостями. Усі провайдери педагогічної освіти повинні зосереджувати зусилля на розробленні програми, що готує вчителя для учнів із різними навчальними потребами. Рекомендовано федеральним програмам «Race to the Top» («Гонка до вершини»), «Investing in Innovation» («Інвестиції в інновації») спрямовувати фінансування на підготовку вчителя загальноосвітньої школи, для підвищення ефективності навчання всіх учнів, зокрема учнів з обмеженими можливостями» [7].

**Висновки та перспективи подальшого дослідження** Узагальнення теоретичної бази з питань розвитку педагогічної освіти в США спонукало до формулювання низки висновків. Система педагогічної освіти США розвивалася під впливом законодавчих ініціатив, спрямованих на розвиток інклюзивної освіти. Підготовка педагогічних кадрів зосереджена на забезпеченні диверсифікованих потреб учнів, зокрема учнів з інвалідністю. Прагнення забезпечити рівний доступ до якісної освіти всім учням активізує розвиток досліджень, оновлюючи підходи до організації педагогічної освіти та управління нею. Реформування системи педагогічної освіти є постійним процесом з огляду на динамічні зміни в контингенті учнів, що засвідчує спрямування федеральної політики на надання рівного доступу до освіти всім учням. Перспективними напрямками дослідження вважаємо вивчення характерних особливостей моделей педагогічної підготовки вчителів інклюзивної школи.

#### **Джерела та література**

1. Бондар Т. І. Етапи розвитку інклюзивної освіти в США / Т. І. Бондар // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»: зб. наук. праць. – Ужгород, 2015. - Вип. 37. – С. 16-20.
2. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. - Загол. з екрана. – Мова укр.
3. Blanton L. P. Preparing General Education Teachers to Improve Outcomes for Students With Disabilities / L. P. Blanton, M. C. Pugach, L. Florian [http://www.nclد.org/wp-content/uploads/2014/11/aacte\\_nclد\\_recommendation.pdf](http://www.nclد.org/wp-content/uploads/2014/11/aacte_nclد_recommendation.pdf). – Загол. з екрана. – Мова англ.
4. Education and Inclusion in the United States: An Overview / U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. – Available at: [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/usa\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/usa_NR08.pdf). – Загол. з екрана. – Мова англ.

5. Harkins S. B. Mainstreaming, the Regular Education Initiative, and Inclusion as Lived Experience, 1974-2004: A Practitioner's View. [Online / S. B. Harkins // Inquiry in Education. – 2012. - Vol. 3 (1). – Available at : <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol3/iss1/4>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

6. Hinkle D. E. Shaping Educational Policy in Maryland: Teacher Education Reform and Beyond / D. E. Hinkle, T. D. Proffitt, V. H. Pilato, M. Rosenthal. – Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418073.pdf>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

7. Preparing Teachers: Building Evidence For Sound Policy / Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council of the National Academies // Washington, DC: The National Academies Press. – Available at : <http://www.paase.org/images/PreparingTeachers2010.pdf>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

8. Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group. Holmes Group, Inc., East Lansing, MI. . – Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270454.pdf>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

9. Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers / Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation AND Partnerships for Improved Student Learning // National Council for Accreditation of Teacher Preparation November, 2010 <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3D&tabid=7>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

10. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2015). Digest of Education Statistics, 2013 (NCES 2015-011), Chapter 2. – Available at: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

11. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2010). The Condition of Education 2010 (NCES 2010-028). – Available at: <http://nces.ed.gov/programs/coe/2010/section1/table-cwd-1.asp>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

12. What Matters Most: Teaching for America's Future / Report of the National Commission on Teaching and America's Future, September 1996. – Available at : <http://nctaf.org/wp-content/uploads/WhatMattersMost.pdf>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

## References

1. Bondar T. I. Etapy rozvytku inkljuzyvnoi' osvity v SShA / T. I. Bondar // Naukovyj visnyk Uzhgorods'kogo nacional'nogo universytetu. – Serija: «Pedagogika. Social'na robota» : zb. nauk. prac'. – Uzhgorod, 2015. Vyp. 37. – S. 16 20.

2. Ukaz Prezydenta Ukrai'ny «Pro Nacional'nu strategiju rozvytku osvity v Ukrai'ni na period do 2021 roku» 25 chervnja 2013 roku № 344/2013 [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. Zagol. z ekrana. – Mova ukr.

3. Blanton L. P. Preparing General Education Teachers to Improve Outcomes for Students With Disabilities / L. P. Blanton, M. C. Pugach, L. Florian [http://www.nclд.org/wp-content/uploads/2014/11/aacte\\_nclд\\_recommendation.pdf](http://www.nclد.org/wp-content/uploads/2014/11/aacte_nclد_recommendation.pdf). – Zagol. z ekrana. – Mova angl.

4. Education and Inclusion in the United States: An Overview / U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. – Available at: [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/usa\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/usa_NR08.pdf). – Zagol. z ekrana. – Mova angl.

5. Harkins S. B. Mainstreaming, the Regular Education Initiative, and Inclusion as Lived Experience, 1974-2004: A Practitioner's View. [Online / S. V. Harkins // Inquiry in Education. – 2012. Vol. 3 (1). – Available at : <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol3/iss1/4>. – Zagol. z ekrana. – Mova angl.

6. Hinkle D. E. Shaping Educational Policy in Maryland: Teacher Education Reform and Beyond / D. E. Hinkle, T. D. Proffitt, V. H. Pilato, M. Rosenthal. – Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418073.pdf>. – Zagol. z ekrana. – Mova angl.

7. Preparing Teachers: Building Evidence For Sound Policy / Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States, Center for Education, Division of Behavioral

and Social Sciences and Education, National Research Council of the National Academies // Washington, DC: The National Academies Press. – Available at : <http://www.paase.org/images/PreparingTeachers2010.pdf>. – Zagol. z ekrana. – Mova angl.

8. Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group. Holmes Group, Inc., East Lansing, MI. . – Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270454.pdf>. – Zagol. z ekrana. – Mova angl.

9. Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers / Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation AND Partnerships for Improved Student Learning // National Council for Accreditation of Teacher Preparation November, 2010 <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3D&tabid=7>. – Zagol. z ekrana. – Mova angl.

10. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2015). Digest of Education Statistics, 2013 (NCES 2015-011), Chapter 2. – Available at: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59>. – Zagol. z ekrana. – Mova angl.

11. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2010). The Condition of Education 2010 (NCES 2010-028). – Available at: <http://nces.ed.gov/programs/coe/2010/section1/table-cwd-1.asp>. – Zagol. z ekrana. – Mova angl.

12. What Matters Most: Teaching for America's Future / Report of the National Commission on Teaching and America's Future, September 1996. – Available at : <http://nctaf.org/wp-content/uploads/WhatMattersMost.pdf>. – Zagol. z ekrana. – Mova angl.

**Тамара Бондарь. Генезис подготовки учителей к работе в инклюзивной школе США.** В этой статье автор представляет исторический обзор развития системы профессиональной подготовки учителей к работе с учениками с ограниченными возможностями в обычном классе. Очевидно, что программы подготовки преподавателей инициированы и финансируются федеральными программами. Закон «О развитии системы педагогического образования» финансировал подготовку преподавателей общеобразовательных школ для работы в инклюзивном классе. Закон «Об образовании для всех детей с инвалидностью» имеет решающее значение для развития инклюзивного образования, расширяя полномочия предыдущих законов и продолжая финансировать программы подготовки учителей. Реформа педагогического образования началось в 1980 году из-за расширения практики включения. О продолжении реформы свидетельствует множество федеральных инициатив, в том числе доклад Национальной комиссии по вопросам передового опыта в области образования «Нация в опасности», отчет группы Холмса «Учителя завтрашнего дня», Национальный доклад «Переформатирование педагогического образования», доклад Национальной комиссии. Реформа по-прежнему продолжается и сегодня, чтобы обеспечить школы высококвалифицированными учителями для удовлетворения различных образовательных потребностей учеников в обычном классе.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; педагогическое образование, ученики с ограниченными возможностями здоровья, закон, диверсифицированные образовательные потребности.

**Tamara Bondar. Training Teachers for the Inclusive Classroom in the USA: Historic Development .** In this article the author presents the historic overview of teacher training programs created to prepare special and general educators to serve students with disabilities in the regular classroom. It is evident that teacher training programs were initiated and financed by the federal legislature. The 1967 Education Professions Development Act allocated funding for training general educators to serve in the inclusive classroom. The Education for All the Handicapped Children Act has been crucial for the development of inclusive education, expanded the powers of the previous acts, and continues to finance teachers training programs. The current teacher education reform started in 1980 because of the inclusion practices expansion. The reform is evidenced many federal initiatives, including the report of the National Commission on Excellence in Education “Nation at Risk”, The Holmes’ Group report “Tomorrow's Teachers”, National report “Redesigning teacher education teacher education”, Report of the National Commission “What Matters Most: teaching for America's future, re-authorization of the Individuals with Disabilities Education Act in 1997, No child Left Behind, Race to the Top. The reform still continues today to ensure teachers’ high qualification to meet students’ diverse needs in the regular classroom.

**Key words:** inclusive education, teacher education, students with disabilities, laws, diversified educational needs.