

РОЗДІЛ V

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37.091.4-042.2(73+71)

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-216-220

Бондар Тамара Іванівна,

доктор педагогічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет м. Мукачєво

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США ТА КАНАДИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті схарактеризовано в хронологічному контексті розвиток педагогічної освіти в США та Канаді, що спрямований на підвищення готовності педагогічних працівників до забезпечення якісної освіти всім дітям в умовах масової школи. Акцентовано увагу на значущості «Ініціативи загальної освіти», що забороняла розмежування загальної та спеціальної освіти в США й регламентувала обов'язкову спеціальну підготовку «інклюзивного вчителя». Федеральний уряд США очікує від учителів загальноосвітньої школи відповідальності за навчання дітей з інвалідністю, вимагає постійного перегляду кваліфікаційних характеристик учителя загальноосвітньої масової школи. Описано відмінності в розвитку системи педагогічної освіти Канади на прикладі провінції Онтаріо й Саскачеван, що породжені рекомендаційним характером державних ініціатив провінції Канади стосовно розвитку інклюзивної освіти.

Ключові слова: система педагогічної освіти, інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, ініціатива загальної освіти, Конвенція ООН «Про права осіб з інвалідністю», стиль управління освітою, компетентнісний підхід, висококваліфікований учитель.

Постановка проблеми. Моральна й матеріальна неготовність системи педагогічної освіти до реалізації державних ініціатив України у сфері інклюзивної освіти породжує потребу в кардинальному переосмисленні напрямів розвитку педагогічної освіти для спрямування зусиль на підготовку висококваліфікованого вчителя, модернізацію системи освіти. Успішність, ступінь демократичності й відповідальності суспільства пропорційна до рівня підготовки педагогічних працівників. На цьому тлі нагальним є з'ясування напрямів розвитку систем педагогічної освіти США та Канади – країн, які рухаються дещо відмінними шляхами підготовки педагогічних працівників, однак водночас залишаються незмінними лідерами із забезпечення всіх учнів якісною освітою.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Тенденції розвитку системи педагогічної освіти в США та Канаді постають предметом вивчення в працях вітчизняних і зарубіжних фахівців. У наукових розвідках А. Колупасєвої, О. Мартинчук, Н. Мукан, Ю. Найди обґрунтовано філософські засади розвитку сучасної педагогічної освіти США та Канади. У студіях С. Шандрук зосереджено увагу на специфіці професійної підготовки вчителів у США. Науковець О. Огієнко виокремлює спільні й відмінні характеристики розвитку системи педагогічної освіти США та Канади через призму зіставного аналізу. Канадський учений Дж. Лаєнз наголошує на інтеграційності (синтез теоретичного й практичного складників, практики в школі та дослідницького компонента) і багаторівневості системи як спільної характеристики розвитку педагогічної освіти в США та Канаді. Дослідники Л. Гогуєна (L. Goguen) і П. Лєслі зафіксували невиконання системами освіти провінцій Канади вимог закону щодо обов'язкового навчання дітей з інвалідністю в найменш обмежувальному середовищі (інклюзивному середовищі), що уможливило функціонування двох паралельних систем підготовки педагогічних працівників – для загальної та спеціальної освіти. Американські вчені В. Пілато (V. Pilato), Т. Проффіт (T. Proffitt), М. Розентал (M. Rosenthal), Д. Хінкл (D. Hinkle) окреслили напрями реформування педагогічної освіти в США протягом четвертого періоду розвитку інклюзивної освіти.

Мета статті: з'ясувати особливості розвитку системи педагогічної освіти для поліпшення інклюзії в США й Канаді (на прикладі провінцій Онтаріо, Саскачеван), у виокремленні спільних і відмінних ознак формування системи педагогічної освіти США та Канади з 1954 р. до сьогодні.

Результати дослідження. Основні характеристики розвитку педагогічної освіти в США й Канаді зіставлено в

хронологічному контексті. Попри спільність нижньої хронологічної межі розвитку педагогічної освіти США та Канади, простежено відмінність щодо інтенсивності реалізації державної політики. На першому етапі розвитку інклюзивної освіти США (1954–1974 рр.) розвиток педагогічної освіти спрямований на підготовку вчителів для спеціальної освіти. У 1958 р. започатковано «Програму з підготовки педагогічних працівників» («The Personnel Preparation Program») – підготовки фахівців для роботи з незрячими дітьми, із дітьми, які недочують, мають порушення мовлення, зору, емоційні розлади, захворювання опорно-рухового апарату й інші порушення здоров'я [Помилка! Джерело посилання не знайдено.]. У 1965 р. ухвалено Закон «Про початкову та середню освіту», що сприяв започаткуванню підготовки дослідників у галузі спеціальної освіти [15]. У 1967 р. з ухваленням Закону «Про розвиток педагогічної професії» («The Education Professions Development Act») спрямовано фінансування на підготовку педагогів загальної освіти до освітньої діяльності в інклюзивному класі. У 1970 р. Частина Д Закону «Про освіту осіб із порушеннями» 91–230 («The Education of the Handicapped Act – ENA») регламентувала фінансування підготовки педагогічних кадрів [7]. Закон «Про освітні права сім'ї та конфіденційність» (93–380) від 1974 р. спрямовує на підготовку й перепідготовку вчителів загальних і спеціальних шкіл три мільйони доларів у вигляді грантів від Відділу спеціальних освітніх програм (у 2013 р. сума становила всього 15 мільйонів доларів).

У Канаді з 1954 р. до 1982 р., період, що охоплює два етапи розвитку інклюзивної освіти активно розвивалися дві відокремлені системи – система спеціальної та загальної середньої освіти. Підготовка педагогічних працівників звертала увагу на таке розмежування. Виняток становить провінція Саскачеван, де регламентовано обов'язкову спеціальну підготовку для вчителів ЗМШ після ухвалення Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» (1971 р.). У провінції Онтаріо підвищено вимоги до кваліфікації вчителя. На першому етапі (1954 – 1959 рр.) досягнення в підготовці вчителів у провінції Онтаріо вважають несуттєвими; термін «нормальна школа» («Normal School») замінений на «педагогічний коледж» («Teachers' College») у 1953 році. На другому етапі (1960–1981 рр.) відбувається реформування системи педагогічної освіти з огляду на необхідність реалізації цілей освіти – забезпечувати ООП «виняткових» учнів. У провінції Онтаріо представлено доповідь міністерського Комітету з питань підготовки вчителів середніх шкіл (1962 р.), відому як доповідь Паттена («The Patten Report»). Уряд формує новий образ учителя не як передавача знань, а як «відповідальної й творчої особистості, кваліфікованого фахівця,

який розуміється на тонкощах освітнього процесу в демократичному суспільстві». Розвивається система вищої педагогічної освіти. У 1968 р. опубліковано «Звіт Холла-Денніса» («The Hall-Dennis Report») – рекомендовано підвищити вимоги до відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності [13, с. 62–64]. У 1970 роках в Онтаріо змінюється ставлення до професії вчителя, зростає престиж учительської професії, підвищують професійні стандарти, збільшують зарплати, посилюють вимоги до конкурсного вступу до закладів вищої освіти. У 1971 р. у Саскачевані ухвалено Закон «Про освіту осіб з інвалідністю», що на чотири роки раніше ніж у США. У 1974 р. у «Розпорядженні 269» Онтаріо визначено кваліфікацію вчителів, окреслено навчальну програму підготовки вчителів, описано додаткові кваліфікації, спеціальні курси й курси для адміністрації. Децентралізація педагогічної освіти становила частину всеохопної модернізації освітньої реформи, що мала на меті задоволення освітніх потреб учнів.

У 1978 р. Міністерством освіти провінції Саскачеван розроблений посібник для вчителів із питань навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Філософія мейнстрімінгу як методологічна база підручника окреслювала шляхи досягнення оптимальної самоактуалізації учнів [16, с. 1].

На другому етапі розвитку інклюзивної освіти США (1975 – 1985 рр.) відбувається реформування педагогічної освіти; з 1975 р. зафіксовано рух за реформування підготовки педагогічних працівників через включення спеціальних дисциплін до навчального плану підготовки педагогічних працівників загальноосвітньої масової школи (далі – ЗМШ). Проте, через неготовність педагогічних працівників до реалізації Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» зроблено висновок про неможливість ефективності програми підготовки інклюзивних педагогів через включення однієї-двох додаткових дисциплін до навчального плану. Така думка започатковує розроблення професійних програм із підготовки вчителів ЗМШ до роботи з учнями з інвалідністю, формування обсягу знань підготовки педагогічних працівників.

На третьому етапі розвитку інклюзивної освіти США (1986–2000 рр.) під тиском «Ініціативи загальної освіти» («Regular Education Initiative»), що визнавала відокремлені системи порушенням закону, започатковано рух до стандартизації педагогічної освіти – пошук шляхів для задоволення диверсифікованих освітніх потреб учнів через окреслення компетентностей (знання, уміння, ставлення) учителя інклюзивної ЗМШ. Доказом руху за реформування педагогічної освіти слугують численні федеральні ініціативи: доповідь групи Холмза «Учителі завтрашнього дня» («Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group») 1986 р. [17], загальнонаціональна доповідь комісії закладів вищої освіти штату Мериленд «Переформатування педагогічної освіти» («Teacher Education Task Force Report») 1995 р. [11], 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 р. [19].

Третій етап розвитку інклюзивної освіти Канади охоплює довший період, ніж у США (1982 – 2009 рр.). У цей час у Канаді питання підготовки педагогічних працівників до інклюзивної школи було активізоване ухваленням «Канадської Хартії прав і свобод» (1982 р.), що започатковує рух за інклюзивну освіту (далі – ІО), зміщує акценти на дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), та Закону «Про мультикультурність» («The Canadian Multicultural Act», 1988). Оскільки мультикультурність визнана провідною рисою канадського суспільства на федеральному рівні, у науковому дискурсі Канади проблему забезпечення ООП дискутують у контексті диверсифікованих потреб усіх учнів у загальноосвітньому середовищі (далі – ЗС). Рух за ІО вимагає модернізації системи педагогічної освіти, розширюють перелік компетентностей учителя СО, постає питання якості освіти. Вагомий вплив на розвиток системи педагогічної освіти Канади має публікація доповіді «Нація в небезпеці» (США) [18, с. 69].

У провінції Саскачеван виходить друком підручник «Спеціальна освіта: посібник із питань законодавства, положень, політики та розпоряджень» (1982 р.), що розширює перелік компетентностей учителя спеціальної освіти. У 1988 р. ухвалено Закон «Про мультикультурність» («The Canadian Multicultural Act»), де наголошено на таких цінностях, як воля й демократія. У 1989 р. у провінції Саскачеван змінено та доповнено «Посібник із питань політики спеціальної освіти» («Special education policy manual»), з огляду на усвідомлення потреби в нових дослідженнях та інформації про виняткових учнів, розроблено «Основні стандарти освіти», які були визнані обов'язковими для всіх учнів провінції Саскачеван. У плануванні освітнього процесу вчителя навчають брати до уваги ООП учня.

Для більшості урядів провінцій Канади питання інклюзії не набуває першорядного значення, якщо вимірювати ступінь важливості за рівнем фінансування, надання підтримки та забезпечення персоналу [14, с. 24].

Виявлено низку подібних рис для США та Канади: необхідність інтегрування змісту інклюзивної підготовки до всіх предметів навчального плану; уповільнена інтеграція дітей з інвалідністю до ЗС через проблематичність у розподілі повноважень між педагогами СО й ЗМШ. Відсутність сформованого обсягу знань для підготовки майбутніх учителів інклюзивного класу уповільнює розвиток педагогічної освіти США та Канади. Дискусійним є питання про внесення змін до системи заохочення, що сприяла б активному залученню вчителів до розроблення інклюзивних стратегій. Попри низку спільних тенденцій розвитку ІО, Ініціатива загальної освіти США (1986 р.) внесла суттєві корективи в підготовку педагогічних працівників до професійної діяльності в інклюзивній школі США. Федеральний уряд США очікує від учителів ЗМШ більшої відповідальності за навчання дітей з інвалідністю, відбувається перегляд кваліфікаційних характеристик учителя ЗМШ.

Девіз четвертого етапу розвитку інклюзивної освіти США (2001–2014 рр.) – забезпечення підготовки висококваліфікованого вчителя, здатного працювати з диверсифікованим контингентом інклюзивної школи. Вважають, що неможливо очікувати від учнів високих навчальних результатів, не вимагаючи високих досягнень від їхніх учителів та інших педагогів. Рівень успішності учнів залежить від рівня педагогічної підготовки вчителів. Закон «Жодної дитини позаду» (2001 р.) регламентує: «...учителі СО повинні володіти знаннями основних предметів, які вони викладають, а також розуміти вплив інвалідності учня на його розвиток, навчання й поведінку, якщо учні з інвалідністю навчаються за програмою ЗМШ» [12, с. 20]. Створений заохочувальний фонд для вчителів («Teacher Incentive Fund»), запроваджена програма «Ініціатива співпраці» («Teacher to Teacher Initiative», T2T – 2004 р.). Педагогічна система покликана підготувати фахівців, які здатні задовольняти диверсифіковані індивідуальні потреби учнів.

На четвертому етапі розвитку (2010 – 2018 рр.) – правовому етапі розвитку інклюзивної освіти Канади, що започаткований ухваленням Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю», підготовка педагогічних працівників для потреб інклюзивної школи в Канаді відбувається на базі напрямів підготовки педагогічних працівників із фаху «спеціальна освіта» («BSpEd»). У Канаді в зазначений період продовжують вивчати ефективні методи організації інклюзивної школи. Педагогічна освіта ще продовжує забезпечує потреби двох відокремлених систем – системи загальної та спеціальної освіти, проте поступове зближення систем загальної та спеціальної освіти актуалізує переформатування підготовки педагогічних працівників.

На п'ятому етапі розвитку інклюзивної освіти США (2015 – 2018 рр.) Закон «Кожен учень досягає успіху» (2015 р.) покладає на уряд штатів відповідальність за підвищення готовності вчителя до професійної діяльності в інклюзивному класі [Помилка! Джерело посилання не знайдено.]. На цьому етапі у США актуальне питання доказових досліджень, спроможних оновити підходи до організації педагогічної освіти й управління нею. Метою розвитку

педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих учителів та керівників шкіл для надання кожному учневі змоги здобути освіту на рівні світових стандартів. Відкрито можливість для альтернативних програм професійного розвитку педагогічних працівників, без обмеження традиційними педагогічними коледжами, зменшення федерального фінансування на розвиток педагогічної освіти. Цей етап також вирізняється нестабільністю й кардинальними перетвореннями, що зумовлені зміною політичного курсу країни. на вимогу закону про обов'язковість навчання дітей з інвалідністю в найменш обмежувальному середовищі (синонімічне поняття інклюзивному середовищу за термінологією США й деяких провінцій Канади). Уважаємо, що саме рекомендаційний характер державної політики Канади уповільнював розміщення учнів з інвалідністю в ЗС.

Відмінності в організації педагогічної освіти аргументовані відмінними методологічними й науково-теоретичними позиціями, що формують підходи до організації Ю. У США активно сповідають ідеї екзистенціалізму, що потребують від педагогічної освіти розкриття й розвитку індивіда, можливостей людини в ситуації «вибору», конфлікту з найближчим оточенням, у протистоянні «масовості». Вплив ідей екзистенціалізму на проблему виховання й навчання дітей з інвалідністю в США сприяв зміщенню пріоритетів та цінностей освіти таких дітей із результату на особистість дитини; прагматизму, що опирається на інтереси та здібності учнів, орієнтується на їхні цілі й цінності. Цінним для розвитку педагогічної освіти є ідея Д. Дьюї про необхідність організації навчання й виховання відповідно до індивідуальних особливостей дитини, визнання її унікальності як необхідної умови цілісного формування особистості. Серед ідей постмодернізму, які мають вплив на розвиток педагогічної освіти, можна виокремити такі: відмова від критеріїв загальнообов'язковості й об'єктивності; увага до всіх наявних думок, розширення освітнього простору, диверсифікація, багатоманітність.

На сучасному етапі в США педагогічна освіта розвивається на засадах філософії постмодернізму й соціального конструктивізму, що акцентують увагу на значущості середовища для розвитку дітей, прагнуть до побудови гуманного суспільства через уважне ставлення до всіх людей будь-якого рівня, статі, віку, заперечують расову й національну дискримінацію та дискримінацію за рівнем бідності [Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 90].

У Канаді переважають філософія есенціалізму, переніалізму, психологія біхевіоризму. Прихильники сучасного есенціалізму й переніалізму, що є близькими за сутністю, стверджують, що ефективна педагогічна освіта має забезпечити ґрунтовну підготовку у фундаментальних галузях науки, які розвинулись унаслідок тривалих пошуків людством корисних знань, культурного розуміння й інтелектуальної влади [1]. Есенціалісти наполягають, що ці предмети мають бути обов'язковими як у школі, так і на базовому рівні педагогічної освіти в університеті, оскільки вони є важливою основою сучасного життя [Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 90]. Підготовка фахівців до роботи з диверсифікованим контингентом у системі освіти Канади відбувається в межах парадигми мультикультуралізму, не охоплюючи достатньою мірою навчання дітей з інвалідністю.

Для розуміння особливостей розвитку педагогічної освіти в Канаді важливо знати класифікацію стилів управління педагогічною освітою. У 1993 р. Х. Гідеонс (H. Gideon) представив опис трьох стилів управління педагогічною освітою: політичний, інституційний, професійний. Політичний стиль управління освітою реалізує уряд, органи освіти, наприклад, міністерство освіти; інституційний стиль управління означає, що заклади освіти мають право окреслювати вимоги до педагогічної освіти; за професійного стилю управління питаннями педагогічної освіти керують професійні органи та організації. Кожен стиль управління має власну концептуалізацію ролі вчителя. У разі політичного стилю управління вчителя вважають державним

службовцем; інституційного стилю управління – громадським інтелектуалом; професійний стиль позиціонує вчителя як кваліфікованого практика [9, с. 396]. Управління педагогічною системою освіти в Британській Колумбії й Манітобі кваліфікують як інституційне; в Онтаріо як професійне, в Альберті – як політичне. Науковці Х. Бергманн (H. Bergmann), Дж. Уокер (J. Walker) пропонують в основу класифікації покласти підхід до організації педагогічної освіти. Наприклад, у провінції Альберта характерною рисою розвитку педагогічної освіти є відповідальність у підготовці вчителів, що потребує розроблення високих стандартів і численних стандартизованих тестів. Членство в професійних організаціях не обов'язкове; у владі перебувають консерватори, які здатні проводити тривалі реформи. У Британській Колумбії виокремлено прогнорний стиль організації педагогічної освіти, що відрефлектований у різних типах домовленостей між різними фракціями, університетами та управліннями освітою. У Манітобі панує «політика невтручання» («Laissez-faire»), що характеризує донорське ставлення до управління педагогічною освітою. У провінції стандартизовані тести є факультативними, в освіту вкладають більше коштів, а державна політика сприяє змінам, а не запровадженню реформ ради реформ. У провінції Онтаріо управлінський підхід до розвитку педагогічної освіти повернув провінцію під контроль головного управління освіти за типом неоліберальної епохи Гарріса. Він підтримує професійне управління, а також сприяє диверсифікації закладів освіти й приватних шкіл [18, с. 84–85]. Отже, аналіз розвитку системи педагогічної освіти також повинен брати до уваги соціально-політичний контекст провінції, що впливає на управління освітою.

Під впливом правової парадигми розвитку Ю педагогічна освіта в Канаді набуває нових ознак. Поділяємо думку В. Холстіда (V. Halstead) про те, що реформа в освіті Канади наприкінці ХХ ст. ознаменувалася «рухом від індивідуалізму й ідеалізму до прагматизму педагогічної системи та логічної обґрунтованості методів навчання й вибору дисциплін» [10, с. 15]. Унаслідок реформування системи на засадах прагматизму активізовано дослідження шляхів трансформації системи педагогічної освіти на засадах соціального конструктивізму в контексті міжнародних вимог до інклюзивної освіти. Спільним для всіх провінцій є вплив основних федеральних законодавчих актів країни та Конвенції ООН для забезпечення права на освіту дітей з інвалідністю; відсутність централізованого керівництва (дерегуляція); недостатній зв'язок між провінціями й територіями; поділ системи освіти на загальну та спеціальну, що гальмує підготовку фахівців Ю; інтенсивне вивчення питань щодо забезпечення потреб школи педагогічними працівниками (професіоналізація), підвищення вимог до вступу на педагогічні спеціальності; чутливість (чутливість) системи педагогічної підготовки до змін в освітньому процесі ЗМШ; відповідальність школи за успішність учнів; постійне підвищення вимог до професійної кваліфікації вчителя.

Структура підготовки педагогічних працівників у США та Канаді має певні спільні й відмінні характеристики, оскільки вища освіта Канади спочатку орієнтувалася на британську ієрархічну систему вищої освіти, а потім поступово перейшла до більш егалітарної американської моделі [Помилка! Джерело посилання не знайдено.]. Спільність систем педагогічної освіти США та Канади полягає в інтеграційності (синтез теоретичного й практичного складників, практики в школі та дослідницького компонента) і багаторівневості, що прогнозує ієрархію університетів, університетських коледжів, громадських коледжів та ієрархію освітньо-кваліфікаційних рівнів [Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 163].

Педагогічна система США та Канади реалізує підготовку фахівців за трьома академічними рівнями: рівень бакалавра присвоюють після навчання на факультеті гуманітарних наук (чи природничих) 4 роки (США) та 3-5 років (Канада); рівень бакалавра педагогіки можна отримати паралельно або після річної (США) чи дворічної (Канада) спеціалізації на педагогічному факультеті; здобуття рівня магістра вимагає дворічної спеціалізації на

педагогічному факультеті США) та 2-4 роки (Канада); ступінь доктора філософії (доктор педагогіки), на який претендують магістри, потребує ще три роки й захисту докторської дисертації (США) та не менше як три роки навчання й не менше як рік практичної діяльності в студентському містечку (Канада). Відмінними також є вимоги до вчителя ЗМШ: у США право на викладання в ЗМШ мають випускники з освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», у Канаді – «бакалавр».

За даними Національного центру статистики в освіті, система педагогічної освіти США охоплює 1206 педагогічних шкіл, коледжів, факультетів чи департаментів, які розташовані в 78 % чотирирічних коледжів й університетах США. Освітню програму бакалавра пропонує 401 підрозділ педагогічної освіти (коледжі, відділення факультетів), які щорічно випускають 13 % учителів для початкових і середніх шкіл. Магістерські програми акредитовано в 562 вищих педагогічних школах, коледжах і на факультетах педагогічної освіти університетів. Щорічно їх закінчують 54 % учителів. 228 структурних підрозділів університетів пропонують програми підготовки докторів у галузі освіти [8, с. 15].

Висновки й перспективи подальших досліджень. На підставі порівняльного аналізу розвитку систем педагогічної освіти США та Канади виокремлено особливості підготовки педагогічних працівників до забезпечення особливих потреб учнів в інклюзивному освітньому середовищі, з'ясовано спільності і відмінності модернізації системи освіти для забезпечення доступу до якісної освіти всім дітям. США має більш ніж п'ятдесятирічний досвід підготовки вчителів до професійної діяльності в інклюзивній школі. У Канаді під впливом ратифікації Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» у 2010 р. актуалізовано підготовку вчителя, здатного забезпечувати ООП усіх учнів в умовах ЗМШ. Спільними рисами розвитку педагогічної освіти США та Канади є стійка залежність між цінностями, метою, завданнями політики держави, вимогами законодавчої бази до організації Ю й формулюванням мети, завдань системи педагогічної освіти; постійність процесу реформування систем педагогічної освіти з огляду на динамічні зміни в контингенті учнів із вимогою підготувати вчителя інклюзивної школи; формування законодавчої бази в галузі педагогічної освіти під впливом політики чинного уряду; відповідальність штатів, провінцій і територій за формування вимог та стандартів педагогічної освіти; посилення ролі стандартів освіти; постійне підвищення вимог до кваліфікації вчителів; суспільна вимога забезпечити рівність і справедливості у забезпеченні права на освіту всім дітям; інтеграційність та багаторівневість систем, що забезпечують підготовку висококваліфікованих фахівців; перехід післядипломної системи

перепідготовки фахівців до концепції «освіта впродовж життя», що вможливає постійний процес оновлення знань учителя; переформатування педагогічної освіти на забезпечення ООП диверсифікованого контингенту учнів; інтегрування змісту інклюзивної підготовки до всіх предметів навчального плану; уповільнена інтеграція дітей з інвалідністю до ЗС через проблематичність у розподілі повноважень між спеціальними й загальними педагогами (у США це питання розв'язали після ІЗО), підвищення відповідальності школи за успішність учнів, періодичні урізання фінансування на підготовку педагогічних працівників залежно від спрямування політики держави (політики уряду та провладної партії); поява альтернативних шляхів післядипломної перепідготовки педагогічних працівників; значущість педагогічної практики для забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх учителів; поєднання теоретичних і практичних модулів, що вимагає тісної співпраці коледжів та баз практики; трансформація систем педагогічної освіти на засадах соціального конструктивізму в контексті міжнародних вимог до інклюзивної освіти.

Основна відмінність полягає в тому, що в США федеральний уряд забезпечував централізованість розвитку педагогічної освіти, це засвідчує низка законодавчих ініціатив. У Канаді за розвиток педагогічної освіти для забезпечення особливих освітніх потреб відповідали численні звіти комісії міністерств освіти, королівської комісії з питань освіти. Кожна провінція має власну траєкторію розвитку Ю, що продемонстроване різними часовими межами ухвалення законодавчих актів стосовно розвитку спеціальної освіти. У США реформування професійної підготовки вчителів США відбувається на загальнонаціональному рівні, має централізоване спрямування й регульоване федеральними програмами; у Канаді відсутність координаційного органу з питань освіти на федеральному рівні пояснює диверсифікацію вимог у провінціях і територіях.

Відмінності в розвитку педагогічної освіти також мають хронологічний характер: реформування педагогічної освіти Канади, що передбачає включення лише окремих дисциплін інклюзивного спрямування, відсутність інтегрованих програм характерні для США періоду 1970 рр. – 1980 рр., що було зумовлене відокремленими системами освіти; у Канаді така тенденція продовжується до 2010 р., що зумовлене відокремленістю систем освіти; із 2010 р. у Канаді зафіксовано тенденцію до актуалізації інклюзивної підготовки вчителів у ЗВО; у США на сучасному етапі простежувана тенденція до врізання фінансування системи підготовки педагогічних працівників, що спричинене зміною політичного курсу країни.

References

1. Bondar, T.I., 2016. Heneza pedahohichnoyi pidhotovky vchyteliv SSHa dlya inklyuzyvnoyi shkoly [Genesis of pedagogical training of US teachers for an inclusive school]. *Scientific Bulletin of the Lesia Ukrainka East European National University. Series: "Pedagogical Sciences"*, II, pp. 91-99.
2. Bondar, T.I., 2019. *Tendentsii rozvytku inklyuzyvnoyi osvity u SSHa ta Kanadi [Trends in inclusive education in the United States and Canada]*. Doctor of Pedagogical Sciences. Khmelnytskyi.
3. Laenz, Dzh., 2007. Systema profesiynoyi pidhotovky vchyteliv u Kanadi [Teacher Training System in Canada]. *Education and management*, 1, 4, pp. 163-169.
4. Ohiyenko, O.I., 2016. Profesiyna pidhotovka vchyteliv u Velykiy Brytaniyi, Frantsiyi, Kanadi i SSHa: podibne ta vidminne [Teacher training in the UK, France, Canada and the US: similar and different]. [online] pp. 362-374. Available at: <http://lib.iitta.gov.ua/706154/1/%D0%9E%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%90%20%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%84%D0%9D%D0%9A%D0%9E%D1%81%D1%82%D0%B0%D1> [Accessed 14 April 2018].
5. Shandruk, S.I., 2005. Kontseptual'ni osnovy profesiynoyi pidhotovky vchyteliv u SSHa [Conceptual foundations of teacher training in the United States]. *Building a new Ukraine: conference proceedings*.
6. Bestor A. The Restoration of Learning: A Program for Redeeming the Unfulfilled Promise of American Education. New York: Knopf, 1955. 500 p.
7. Education and Inclusion in the United States: An Overview / U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. URL: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/usa_NR08.pdf (last accessed: 08.11.2018).
8. Feistritz C. E. Profile of teachers in the U.S.A. / National Center for Education Information, Washington, D.C. 2011. 15 p.
9. Gideonse H. The governance of teacher education and systemic reform. *Educational Policy*. 1993. Vol. 7(4). P. 395-426.
10. Halstead V. Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking. *European Journal of Teacher Education*. 2003. Vol. 26. № 1. P. 63-75.

11. Hinkle D. E., Proffitt T. D., Pilato V. H., Rosenthal M. Shaping Educational Policy in Maryland: Teacher Education Reform and Beyond. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418073.pdf> (last accessed: 06.09.2019).
12. Karger J. D. Access to the General Curriculum for Students with Disabilities: A Discussion of the Interrelationship between IDEA 2004 and NCLB. URL: <http://aim.cast.org> (last accessed: 05.08.2018).
13. Kitchen J., Petrarca D. Teacher Preparation in Ontario: A History. Teaching and Learning. 2013/2014. Vol. 8 (1). P. 56–71.
14. Naylor C. Inclusion in British Columbia's public schools: Always a journey, never a destination? 2005. 32 p. URL: <https://bctf.ca/diversity/reports/InclusionJourney/report.pdf>. (last accessed: 05.08.2018).
15. Public Law 89–10, 64 Stat. 1100 (1965). Elementary and Secondary Education Act. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-79/pdf/STATUTE-79-Pg27.pdf> (last accessed: 14.04.2018).
16. Saskatchewan Education. Teacher guide for division III educable mentally handicapped students. Regina, Saskatchewan, Canada. 1978. 158 p.
17. Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group. East Lansing, MI: Holmes Group, Inc. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270454.pdf> (last accessed: 11.04.2018).
18. Walker J., Bergmann H. Teacher Education Policy in Canada: Beyond Professionalization and Deregulation. *Canadian Journal Of Education*. 2013. Vol. 36:4. P. 65–92.
19. What Matters Most: Teaching for America's Future. *Report of the National Commission on Teaching and America's Future*. September 1996. URL: <http://nctaf.org/wp-content/uploads/WhatMattersMost.pdf>. (last accessed: 20.02.2019).

В статті в хронологічному контексті охарактеризовано розвиток педагогічного образования в США і Канаді, направлений на підвищення готовності педагогів до забезпечення якісного освіти всім дітям в умовах масової школи. Акцентовано увагу на значимість «Ініціативи загальної освіти», заборони розмежування освіти і освіти в США і регламентувала обов'язкову спеціальну підготовку «інклюзивного вчителя». Федеральне уряду США очікує від учителів загальної школи США відповідальності за навчання дітей з інвалідністю, вимагає постійного перегляду кваліфікаційних характеристик вчителя загальної масової школи. Описано відмінності в розвитку системи педагогічного образования Канади на прикладі провінцій Онтаріо і Саскачеван, породжені рекомендаційним характером державних ініціатив провінцій Канади по розвитку інклюзивного образования.

Ключові слова: система педагогічного образования, інклюзивне образование, особі освітні потреби, ініціатива загальної освіти, Конвенція ООН «О правах осіб з інвалідністю», стиль управління образованием, компетентний підхід, висококваліфікований вчитель.

The purpose of the article is to investigate the system of teacher training in the United States and Canada (Ontario, Saskatchewan), to describe similarities and differences that teacher training systems, follow the regulations concerning inclusive education (from 1954 to the present). Historical and retrospective methods have been applied for consistent disclosure of the teacher training system development; comparative method has been used to compare and contrast the periods of inclusive education development, laws and regulations that caused the teacher training system in the USA and Canada. The analysis of a teacher training system in the US and Canada proved different approaches to prepare a highly qualified teacher able to realize state initiatives. While in the USA the teacher training system started responding to the inclusive school needs in 1986, all provinces in Canada continued to ignore laws and regulations until 2010 and provided teacher training in two separate systems. The US federal government expects U.S. primary school teachers to be responsible for teaching children with disabilities. The differences in the development of Canadian teacher training system has been described using the example of Ontario and Saskatchewan, two provinces that illustrate quality learning and teaching. The research novelty is in the outlining stages in the inclusive education development in the USA and Canada, describing the causes and ways of achieving results in both countries. The practical significance of these research findings is determined by the research problem relevance, the novelty, and conclusions of general theoretical and practical value. The results can serve as a theoretical and methodological impetus for comparative pedagogical research. The understanding of correlation between inclusive education development and corresponding changes in teacher training system are likely to provide researchers in Ukraine with necessary tools.

Key words: teacher training system, inclusive education, special education needs, "Regular education initiative", UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, education management style, competency-based approach, highly qualified teacher.

УДК 378.164

DOI 10.31339/2413-3329-2020-1(11)-220-223

Будла Марина Володимирівна,
кандидат мистецтвознавства, доцент,
Навчально-науковий інститут мистецтв ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ
<https://orcid.org/0000-0003-0213-112X>

ЕВОЛЮЦІЯ АКОРДЕОННО-БАЯННОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ (ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА)

Стаття присвячена порівняльній характеристиці та еволюції акордеонно-баянного мистецтва в Україні та Польщі. Основним підґрунтям цього стали: а) поява оригінального репертуру; б) заснування баянно-акордеонних шкіл; в) вдосконалення інструментарію. Простежено основні етапи і напрями розвитку композиторської творчості та визначено пріоритетні принципи у формуванні баянно-акордеонних виконавських шкіл на теренах України та Польщі. Наукова новизна зумовлена потребою з'ясування еволюції основних напрямів діяльності акордеонно-баянного мистецтва, як в Україні так і в Польщі. Матеріал ґрунтується на комплексі методів таких як: теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження, вивчення і узагальнення досвіду музикантів-виконавців щодо запровадження сучасних творів акордеонно-баянної музики в навчальний процес початкової та професійної музичної освіти.

Ключові слова: оригінальний репертуар, акордеонно-баянне мистецтво, виконавські школи, композиторська творчість.