

Ключевые слова: лидерские качества старшеклассников, история скаутского движения, США, первая мировая война, вторая мировая война, формы деятельности скаутской организации, виды деятельности скаутской организации, скаутское движение.

SUMMARY

Panchenko Yelyzaveta. Development of leadership qualities by means of Scout movement in the interwar period in the USA (20–40-ies of the XX century).

The article is devoted to the development of high school students' leadership skills in the context of the Scout movement history in the United States. The main attention is paid to the period between the first and second world wars (20–40ies of the XX century), when scouting was the most widespread. This period is called the second period of the development of the Scout movement in the United States, or the period of broadening the narrow military-sports orientation. The connection of the socio-political situation in the USA and the world with forms and types of Scout organization activity is demonstrated. The conditions that contributed to the growing influence of the non-governmental organization "Scouts of the USA" on both American and international levels were systematized. On the basis of an analysis of the activities of American scout organizations, the author has made the following conclusions: 1) during the interwar period, the Scout movement became widespread in the United States and around the world; 2) the rapid dissemination of Scout ideas was facilitated by numerous events, including jamborees, conferences, expeditions organized locally, nationally and internationally; 3) the dissemination of scouting was facilitated by mass media coverage of media appealing events, as well as periodicals, booklets, methodology literature, and leaflets; 4) the organization's growing authority was facilitated by the patriotism of its members during the Second World War and the post-war period, which was manifested in various actions aimed at helping the front, overcoming the food crisis and the epidemic; 5) the success of the activities carried out by scout organizations was facilitated by the support of the local community, governments, presidents, monarchs, and the church; 6) the long-term influence of the Scout movement was promoted by a multilevel management system.

Key words: high school students' leadership skills, history of the Scout movement, USA, World War I, World War II, forms of Scout organization activities, types of Scout organization activities, Scout movement.

УДК 376.1

Ірина Чистякова

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8645-510X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/013-024

МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

У статті схарактеризовано механізми розвитку інклюзивної освіти в зарубіжних країнах: посилення уваги до формування й розвитку інклюзивної культури школи; планування та впровадження перспективного плану розвитку інклюзивної школи; розробка і використання в освітньому процесі індивідуальної програми розвитку кожної дитини; проектування й реалізація безперервної системи організації внутрішньої

співпраці між усіма педагогами, батьками, дітьми, фахівцями міждисциплінарних галузей знань; використання варіативних програм навчання й виховання; підвищення якості зовнішньої співпраці між школами, громадськими організаціями, соціальними інститутами та місцевими органами освіти.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інклюзивна культура школи, перспективний план розвитку інклюзивної школи, діти з особливими освітніми потребами, зарубіжні країни.*

Постановка проблеми. Згідно зі стратегічними цілями міжнародної освітньої політики процес інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами являє собою безперервний процес проведення цілого комплексу кардинальних змін, спрямованих на просування антидискримінаційної політики та підвищення якості освіти для всіх дітей відповідно до різноманіття їх освітніх потреб.

Аналіз зарубіжних матеріалів дозволив установити, що успіх реалізації даних змін у системі закладів загальної освіти багато в чому залежить від того, чи є ці рішення підсумком плідної та злагодженої співпраці всіх учасників процесу інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, заснованого на глибокому теоретичному й емпіричному пізнанні сутності даного процесу, пошукові ефективних педагогічних стратегій і механізмів, що сприяють успішній та ефективній адаптації провідних міжнародних цілей і принципів його реалізації до специфіки національних контекстів і особливостей організаційної структури кожної школи.

Загальноосвітня школа як цілісна система являє собою складне й багатокомпонентне об'єднання взаємодіючих і взаємозалежних елементів, від успішності функціонування кожного з яких залежить ефективність реалізації системи в цілому. Відповідно, зміни, що зачіпають один компонент шкільної системи, знаходять своє відображення в інших її елементах. Наприклад, диференціація педагогами навчальних програм для дітей з особливими освітніми потребами, пріоритетність в організації безперервної співпраці команди міждисциплінарних фахівців, орієнтована на створення максимально сприятливих умов для забезпечення підтримки й допомоги всім учасникам процесу інклюзивної освіти, упровадження варіативних педагогічних технологій, спрямованих на задоволення різноманітних освітніх потреб усіх дітей у гетерогенних групах і підвищення індивідуалізації освітнього процесу, здійснюють вплив на погляди й позицію інших педагогів, батьків, дітей і школу в цілому (McLeskey & Waldron, 2002).

Однак, виключно важливим є те, щоб комплекс упроваджуваних змін і модифікацій надавав позитивний вплив на кожного учасника процесу інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами й забезпечував досягнення ними стабільного прогресу в даному процесі.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням питань інклюзії та інклюзивного навчання займалася низка авторів, які вивчали проблеми

інклюзивного навчання і впровадження його в освітній простір – В. Бондар, Л. Вавіна, М. Ворон, Л. Даниленко, Е. Даніелс, М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, Ю. Кавун, А. Колупаєва, Г. Кукуруза, Ю. Найда, Л. Петушкова, Ю. Рибачук, Т. Сак, Є. Синьова, Н. Софій, К. Стаффорд, О. Таранченко та ін.

Значним кроком слід визнати теоретичні дослідження сутності та специфіки інклюзивної освіти й методологічних основ її впровадження в освітній процес закладів загальної освіти (В. Бойко, Г. Бурова, О. Василенко, Г. Давиденко, М. Захарчук, С. Іноземцева, М. Малік, Н. Назарова, К. Островська, О. Рассказова, Т. Скорик та ін.). Позитивної оцінки, на наш погляд, заслуговують методичні напрацювання С. Акішиної, Л. Будяк, Л. Вавіної, І. Калініченко, Т. Скрипник, О. Чеботарьової та ін.) із питань модифікації навчального середовища в інклюзивних умовах початкової школи та організації роботи з батьками й фахівцями для вдосконалення практики навчання, виховання й корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами та без них.

Зарубіжний досвід особливостей інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами став предметом розгляду М. Захарчук (становлення та розвиток інклюзивної освіти у США), А. Лапіна (етапи становлення системи навчання дітей з особливими освітніми потребами), А. Колупаєва (особливості інклюзивної освіти в країнах Західної Європи, Північної Америки та пострадянського простору), Н. Кугуєнко, В. Шахненко, В. Шевченко (світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в заклади загальної освіти).

До того ж, окремим аспектам проблеми інклюзивної освіти присвячені наукові доробки закордонних учених, які вивчали: професійну підготовку вчителя до роботи в інклюзивному закладі навчання, міжнародний досвід інклюзивної освіти (М. Ейнскоу, П. Клоу, С. Коул, Н. Уолдрон, М. Мадж); історію розвитку інклюзивної освіти, соціальний статус людей з особливими потребами (К. Барнз, Л. Бартон, Дж. Себба, М. Ейнскоу); спеціальну освіту для дітей з особливими освітніми потребами (Дж. Корбет, Дж. Ендрюс, Дж. Лупарт); психолого-педагогічну підтримку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах освіти (Г. Деніелз, А. Бауер, Дж. Браун) та ін.

Мета статті полягає в характеристиці механізмів розвитку інклюзивної освіти в зарубіжних країнах.

Методи дослідження. Вивчення й порівняльно-зіставний аналіз зарубіжних і вітчизняних психолого-педагогічних, історичних, літературних джерел; відеоматеріалів та інтернет-сайтів; аналіз, систематизація та узагальнення теоретичного й емпіричного наукового матеріалу з проблеми інклюзивної освіти українською та іноземними (англійська, німецька) мовами, що дало можливість визначити і схарактеризувати основні механізми розвитку інклюзивної освіти в зарубіжних країнах.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення й систематизація зарубіжних матеріалів дозволили визначити, що на початковому етапі формування інклюзивної культури школи важливе значення має створення інклюзивного суспільства, на що має спрямовуватись увага керівника закладу освіти. Аналіз наукових розвідок показав, що, незважаючи на те, що механізми, використовувані кожною школою для досягнення даної мети різні й відображають специфічні особливості організаційної структури та традицій школи, однак загальною стратегією є створення комплексу умов, що сприяють створенню згуртованого колективу однодумців.

Відтак, зарубіжні дослідники Х. Браун та Х. Сміт вважають, що першочерговим завданням керівника школи є створення координаційної групи або команди лідерів, склад якої визначається індивідуально кожною школою. З метою забезпечення можливості проведення глибокого й систематичного аналізу ефективності організації процесу інклюзивної освіти, особливо у великих школах, науковці рекомендують створювати так звану центральну координаційну команду й менш масштабні координаційні групи (Brown & Smith, 1989, с. 137). До складу центральної координаційної групи зазвичай входять штат адміністрації, керівники методичних об'єднань педагогів різних ступенів і профілів навчання, координатори з навчальної та соціальної роботи, міждисциплінарні фахівці (наприклад, дефектологи, фізіотерапевти, педіатри, фахівці по роботі з дітьми з різними типами порушень, логопеди, психологи), батьки, представники громадських організацій і різних відомств, обслуговуючий персонал, учні.

У зв'язку з цим важливо уточнити, що дані групи не є відокремленими, а інтенсивно співпрацюють один з одним. Зарубіжні дослідники М. Егрэн, С. Еплер, М. Вехмейер наголошують на тому, що в процесі роботи групи можуть укрупнюватися, склад їх може варіюватися, а ролі учасників змінюватися. Наприклад, у ролі ініціатора або керівника наради може виступати член групи, який визначає тему, висловлюючи стурбованість будь-яким питанням. Роль фасилітатора або посередника між учасниками зустрічі виконує той, хто найкращим чином може допомогти ініціаторові вибудувати гармонійний діалог з колегами (Agran et al., 2002, с. 17).

У результаті детального вивчення досвіду зарубіжних шкіл, які організують процес інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, нами було виявлено, що системоутворюючим стрижнем, який, з одного боку, можна вважати базисом організаційної структури школи, з іншого боку, механізмом, рушійною силою розвитку даного процесу, є безмежна віра в успіх кожної дитини, заснована, насамперед, на любові до дітей. Віра в успіх кожної дитини, на наш погляд, є значимою та важливою для досягнення масштабної мети, відповідно до якої керівник школи докладає максимальних зусиль для її підтримки й розвитку довірчих відносин між усіма учасниками процесу.

У зв'язку з цим слід зазначити, що основи інклюзивного середовища, умови якого сприяють культивуванню довірчих відносин усієї школи, закладаються під час організації координаційних груп. Зарубіжні педагоги Т. Бут та М. Ейнскоу стверджують, що відмінною рисою в роботі цих груп є відсутність «... домінування кого-небудь у дискусії. Кожен може говорити вільно й упевнено. Кожному надана можливість висловити власну точку зору та вступити в діалог. Відмінності вітаються членами групи як безцінний ресурс для розвитку думки» (Booth & Ainscow, 2011, с. 17).

На думку зарубіжних науковців (К. Сейлісбарі, Дж. МакГрегорі, Р. Вілла, Дж. Саузенд, В. Стейнбек та С. Стейнбек), створення особливої атмосфери довіри передбачає реалізацію керівниками загальноосвітніх шкіл системи взаємопов'язаних принципів, комплексна реалізація яких покликана забезпечити цілісність процесу інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами:

- принцип прийняття ідеї інклюзивної освіти як основи для активного просування новаторських рішень, спрямованих на максимальне включення й участь дітей з особливими освітніми потребами в цілісний освітній процес і викорінення будь-яких форм маргіналізації щодо даної категорії дітей та їх ексклюзії;

- принцип розширення і взаємозбагачення відносин, який передбачає посилення уваги керівництва шкіл до роботи з колективом педагогів, командою міждисциплінарних фахівців, батьками та представниками громадських організацій та відомств і стимулювання розвитку атмосфери взаємної довіри й поваги один до одного з метою усунення можливих розбіжностей у роботі й пошуку найбільш прийнятних рішень;

- принцип доступності, реалізація якого передбачає зацікавлену й ефективну взаємодію директорів шкіл з усіма учасниками педагогічного процесу, заснованого на відкритому діалозі й тісній співпраці в різних сферах діяльності школи;

- принцип рефлексії означає планування й розробку науково обґрунтованих педагогічних підходів, заснованих на комплексній оцінці й аналізові інформації, представленій педагогами, батьками, членами різних організацій і відомств, до прийняття заходів, що сприяють генеруванню нових смислів у перспективному плані розвитку школи;

- принцип відкритого професійного співробітництва покликаний забезпечити узгодженість у діях усіх учасників процесу інклюзивної освіти в процесі спільного планування й навчання дітей;

- принцип інтенціональності полягає в максимальній спрямованості керівників до прийняття й поділу всіма членами шкільного колективу системи базових цінностей, переконань і відносин із метою створення інклюзивної культури в школі.

Однак, як зауважують зазначені дослідники, темпи розвитку й кількість передбачуваних змін повинні бути ретельно продумані, щоб уникнути ризику здійснення тиску на колектив односторонців (Salisbury & McGregor, 2002; Villa et al., 1992).

На наш погляд, упровадження керівником школи даних принципів у роботу координаційних груп на початковому етапі організації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами задає тон подальшій їх реалізації колективом школи, індикатором ефективності якої є те, наскільки дана система принципів стає природною канвою організаційної структури школи, відображеної в різних сферах діяльності та взаємодії між усіма учасниками процесу.

Важливим етапом у створенні інклюзивної школи, на нашу думку, є також проектування перспективного плану реформування школи в контексті реалізації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, що займає значний період часу, у процесі якого пріоритетні напрями діяльності школи, цілі й модифікації повинні бути узгоджені й одноголосно прийняті всіма членами координаційних груп.

Аналіз наукових розвідок зарубіжних педагогів дав змогу стверджувати, що на початковій стадії реалізації процесу інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами проектування даного плану носило дещо формальний характер і було одним із засобів зовнішньої оцінки ефективності даного процесу з боку місцевих органів освіти. Увагу розробників в основному було зосереджено на одному з аспектів освітнього процесу, наприклад, успішності дітей, соціальних досягненнях, підтримці батьків, педагогів і дітей, тоді як цілісність і масштабність цього процесу практично не враховувалися.

Зауважимо, що усвідомлення пріоритетності комплексного підходу до процесу інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами стало передумовою до посилення уваги провідних педагогів усього світу до необхідності проектування плану розвитку інклюзивних шкіл як педагогічної концепції, що відбиває цілісність і масштабність цього процесу, спрямованої, насамперед, на прогнозування й аналіз можливих бар'єрів, що перешкоджають його ефективності.

Проведений у межах даного дослідження аналіз дозволив визначити, що в сучасній зарубіжній літературі немає єдиних універсальних вимог до складання цього плану, що обумовлює наявність різноманітних його варіантів. Однак, у методичних посібниках для шкіл, розроблених групами провідних учених, педагогів, представниками громадських організацій, різних соціальних інститутів і відомств різних країн світу, багато в чому завдяки розширенню та посиленню міжнародного співробітництва між країнами, представлені загальні рекомендації до планування змісту даних планів.

Таким чином, програма перспективного розвитку інклюзивної школи розглядається нами як:

- модель управління організацією інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами;
- провідний механізм реалізації рефлексивної діяльності школи, що сприяє підвищенню якості даного процесу;
- фундаментальна орієнтовна платформа для розвитку інклюзивного суспільства.

Проведений у ході дослідження аналіз показав, що в даний час у зарубіжній науковій літературі існують і розробляються різні моделі навчання у співпраці, що сприяють позитивним навчальним, емоційним і соціальним досягненням дітей з особливими освітніми потребами, такі як: «Навчання разом та індивідуально», «Команди-Ігри-Турніри», «Групові дослідження», «Конструктивна суперечка», «Розгадування головоломок», «Навчальні досягнення в команді», «Комплексні програми», «Програми командного прискорення», «Організація навчання у співпраці», «Програма інтегративної співпраці під час навчання читання та письма». Вважаємо, що цінність даних моделей полягає в тому, що всі вони є результатом масштабних досліджень і експериментально апробовані. Дані педагогічні програми можуть бути використані комплексно в одному й тому самому класі та загальному шкільному житті.

Охарактеризуємо особливості реалізації окремих моделей.

Пріоритетною стратегією в реалізації моделі «Педагогічні стратегії надання підтримки однолітками», наприклад, є розробка послідовних інструкцій до дії, які дозволяють чітко скоординувати діяльність дітей, спрямовану на освоєння програмних вимог і забезпечують взаємодію учнів. Наявність індивідуальних інструкцій для педагогів і дітей дозволяє правильно реалізовувати процес, підвищує активність педагогів і учнів на реалізацію стратегій самоврядування, які здійснюють позитивний вплив на поведінку дітей у класі, а також відкривають широкі можливості для її реалізації в позаурочній час. Результати діяльності фіксуються в індивідуальному портфоліо дитини.

Багато в чому співзвучною даній моделі є «Адаптивна модель підтримки», заснована на структуруванні базових знань загальноосвітньої програми з метою підвищення активності дітей під час навчання. У процесі навчання педагог є спостерігачем і надає індивідуальну підтримку дітям, які працюють у малих або великих групах. Кожна дитина отримує необхідні рекомендації до виконання поставленого завдання відповідно до її індивідуальних освітніх потреб і працює в індивідуальному режимі. На наш погляд, структурування навчальних завдань таким чином, щоб своєчасно виявити труднощі дитини, є превентивним заходом у вирішенні глобальних проблем. Відповідно до індивідуальних освітніх планів діти

проводять самооцінку й моніторинг результатів їх діяльності і несуть відповідальність за них. Діти мають право вибору виду діяльності, активно беруть участь у взаємонавчанні, надаючи індивідуальну та групову допомогу, а також у взаємоперевірці. Велика увага в даній моделі приділяється допомозі з боку батьків і підтримці керівника школи.

Відмінною рисою моделі «Проект екстернатних шкіл» є те, що процес навчання прискорюється й розширюється, а не коригується та спрощується. Успішність реалізації даної моделі безпосередньо залежить від високого рівня внутрішньої та зовнішньої організації підтримки й максимального залучення батьків у даний процес.

У моделі «Програма інтегративної співпраці під час навчання читання та письма» діти працюють у гетерогенних групах, що сприяє розширенню їх словникового запасу, формуванню вміння сприймати слово й розуміти мову один одного, краще висловлювати власні думки, ніж за традиційного навчання, що забезпечує позитивний ефект на тих і інших учнів.

Як зазначає М. Помплан, завдання й загальноосвітній план адаптовані для учнів у різних групах, сформованих на основі їхніх потреб. Педагоги об'єднані спільною метою, орієнтованою на підвищення навчальних досягнень і соціальних умінь дітей. Педагоги постійно спостерігають і надають підтримку всім дітям, а також спеціально розробляють програму внутрішнього тренінгу для реалізації взаємного навчання. У процесі роботи використовуються різноманітний дидактичний матеріал і необхідні додаткові ресурси. Процес взаємного співробітництва дітей організовується систематично й безперервно. Однак, на думку зарубіжних педагогів, даний підхід багато в чому заснований на відповідності навчальній програмі й може виявитися неефективним (Pomplun, 1997).

Модель «Різновікового навчання» надає можливість для учнів старшої ланки стати асистентами педагога, що сприяє підвищенню їх відповідальності й усвідомлення важливості допомоги один одному. У процесі такого навчання посилюється взаємодія між дітьми, формується сприятливий клімат у колективі. Для успішної реалізації даної ролі діти прикладають багато зусиль для вирішення проблем і розробки стратегій, спрямованих на адаптацію змісту. Як правило, даний підхід використовується в позаурочний час, наприклад, проведення «Літературного вечора» з молодшими школярами. Завданнями педагогів спеціальної та загальної освіти є забезпечення процесу оволодіння дітьми з особливими освітніми потребами педагогічними стратегіями й систематична організація даного виду роботи.

Модель «Узгоджених інструкцій і втручань» є синтезованою моделлю, яка об'єднує «Модель зворотних ролей», «Модель взаємного навчання» та «Модель різновікового навчання». У процесі реалізації даної моделі діти приймають на себе різні ролі (педагога, фасилітатора й учня) з метою підвищення їх академічних і соціальних досягнень. Згідно з роллю

діти отримують диференційовані завдання та вправи, працюють у групах, навчають один одного або навчаються, педагог надає їм підтримку та проводить моніторинг результатів. Дана програма має гнучку структуру й може бути використана для багатьох конфігурацій.

Таким чином, аналіз даних моделей дозволив прийти до таких висновків:

- під час розробки педагогічних стратегій, спрямованих на підвищення академічних, емоційних, когнітивних і соціальних досягнень дітьми з особливими освітніми потребами, педагоги повинні посилити увагу на проектування й реалізацію диференційованих інструкцій для них відповідно до їх освітніх потреб, індивідуального плану розвитку;

- використовувати різні форми роботи (групові, індивідуальні, фронтальні), спрямовані на забезпечення гармонійної їх співпраці з усіма дітьми й максимальної участі в різних видах діяльності;

- включати весь колектив школи в планування й реалізацію навчання, особливо, батьків;

- керівники шкіл повинні виділити загальний і зручний для всіх час у розкладі для організації систематичного професійного співробітництва колективу школи.

З метою організації зовнішньої підтримки зарубіжними дослідниками була розроблена «Модель кооперативних шкіл», згідно з якою адміністрація шкіл на чолі з директором школи створюють модель співпраці професійної команди педагогів, об'єднаних метою, обґрунтованими рішеннями, зустрічами, що має на увазі зв'язок усіх шкіл навчання та створює спадкоємність освітнього процесу (Johnson, 2002).

Наголосимо, що загальною метою цих програм є пошук ефективних стратегій, щоб забезпечити оволодіння учнями системою базових знань і вмінь у процесі реалізації учнями допомоги в навчанні один одному, а також формування їх соціальних компетенцій і вмінь побачити різноманітність один одного в різних контекстах. Таким чином, можна відзначити, що формування соціальних компетенцій за даного підходу здійснюється в процесі взаємодії учнів під час навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Узагальнення й систематизація зарубіжних матеріалів дозволили визначити загальні основоположні механізми, покликані сприяти підвищенню ефективності організації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами й удосконаленню закладів загальної освіти:

- посилення уваги до формування й розвитку інклюзивної культури школи, яка передбачає прийняття й поділ усіма учасниками даного процесу цінностей і принципів інклюзії, усвідомлення значущості ролі й відповідальності кожного в побудові інклюзивної спільноти;

- планування та впровадження перспективного плану розвитку інклюзивної школи, спрямованого на створення загальної інклюзивної політики та практики реалізації інклюзивної освіти;

- розробка й використання в освітньому процесі індивідуальної програми розвитку кожної дитини, і особливо дітей з особливими освітніми потребами, що сприяє підвищенню якості індивідуалізації та диференціації інклюзивної освіти;

- проектування й реалізація безперервної системи організації внутрішньої співпраці між усіма педагогами, батьками, дітьми, фахівцями міждисциплінарних галузей знань, спрямованої на створення комплексу умов, що забезпечують необхідну та своєчасну допомогу й підтримку всім дітям, педагогам і батькам, гармонійне їх включення в усі сфери життєдіяльності школи;

- використання варіативних програм навчання й виховання, спрямованих на посилення інтеракцій між дітьми з особливими освітніми потребами та їх однолітками, що сприяють підвищенню якості їх навчальних, емоційних, когнітивних і соціальних компетенцій;

- підвищення якості зовнішньої співпраці між школами, громадськими організаціями, соціальними інститутами й місцевими органами освіти, що сприяє забезпеченню гарантованої підтримки й розвитку процесу інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, безперервного професійного самовдосконалення педагогів і просуванню ідеї інклюзії в суспільство.

Проведене дослідження показало, що проблема дослідження сучасного стану розвитку інклюзивної освіти закордоном вимагає подальшого наукового пошуку. Становить інтерес вивчення провідних тенденцій розвитку інклюзивної освіти в зарубіжних країнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Agran, M., Alper, S., Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 123-133.

2. Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education: CSIE.

3. Brown, H., Smith, H. (1989). Whose 'ordinary life' is it anyway? *Disability, handicap and Society*, 4, 105-109.

4. Johnson, D. W. (2002). Cooperative learning methods: a meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12 (1), 5-24.

5. McLeskey, J., Waldron, N. L. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *PhiDelta Kappan*, 84 (1), 65-72.

6. Pomplun, M. (1997). When Students with Disabilities Participate in Cooperative Groups. *Exceptional Children*, 64 (1), 49-58.

7. Salisbury, C., McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children*, 68 (2), 259-274.

8. Villa, R., Thousand, J., Stainback, W., Stainback, S. (1992). *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.

РЕЗЮМЕ

Чистякова Ирина. Механизмы развития инклюзивного образования в зарубежных странах.

В статье охарактеризованы механизмы развития инклюзивного образования в зарубежных странах: усиление внимания к формированию и развитию инклюзивной культуры школы; планирование и внедрение перспективного плана развития инклюзивной школы; разработка и использование в образовательном процессе индивидуальной программы развития каждого ребенка; проектирование и реализация непрерывной системы организации внутреннего сотрудничества между всеми педагогами, родителями, детьми, специалистами междисциплинарных областей знаний; использование вариативных программ обучения и воспитания; повышение качества внешнего сотрудничества между школами, общественными организациями, социальными институтами и местными органами образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура школы, перспективный план развития инклюзивной школы, дети с особыми образовательными потребностями, зарубежные страны.

SUMMARY

Chystiakova Iryna. Mechanisms of inclusive education development in foreign countries.

Introduction. *According to strategic objectives of international educational policy, inclusive education of children with special educational needs is a continuous process of implementing a whole range of fundamental changes aimed at promoting anti-discrimination policy and improving the quality of education for all children in accordance with diversity of their educational needs.*

The aim of the article is to characterize the mechanisms of inclusive education development in foreign countries.

Research methods. *Study and comparative analysis of foreign and domestic psychological-pedagogical, historical, literary sources; video materials and internet sites; analysis, systematization and generalization of theoretical and empirical scientific material on the problem of inclusive education in Ukrainian and foreign (English, German) languages, which made it possible to define and characterize the main mechanisms of inclusive education development in foreign countries.*

Research results. *Generalization and systematization of foreign materials allowed to determine general basic mechanisms, which are intended to promote the efficiency of organization of inclusive education of children with special educational needs and improvement of institutions of general education: increasing attention to the formation and development of inclusive culture of school, which involves acceptance and sharing of values and principles of inclusion by all the participants in this process, awareness of the importance of the role and responsibility of each participant in the construction of an inclusive community; planning and implementation of a long-term plan for the development of an inclusive school aimed at creating a common inclusive policy and practices for the inclusive education implementation; development and use in the educational process of the individual program of development of each child, and especially children with special educational*

needs, which promotes improvement of the quality of individualization and differentiation of inclusive education; design and implementation of a continuous system of organization of internal cooperation between all teachers, parents, children, specialists of interdisciplinary branches of knowledge, aimed at creating a set of conditions that provide necessary and timely assistance and support for all children, teachers and parents, harmonious inclusion in all spheres of school life; use of variational education and training programs aimed at enhancing interactions between children with special educational needs and their peers, which contribute to the improvement of the quality of their educational, emotional, cognitive and social competences; improving the quality of external cooperation between schools, non-governmental organizations, social institutions and local education authorities, which promotes guaranteed support and development of inclusive education process for children with special educational needs, continuous professional self-improvement of teachers and promotion of the idea of inclusion in society.

Conclusions. *The study has shown that the problem of investigating current state of inclusive education development abroad requires further research. The leading trends in inclusive education development in foreign countries should be studied.*

Key words: *inclusive education, inclusive school culture, prospective plan for inclusive school development, children with special educational needs, foreign countries.*

УДК 331.5:355.1

Oleh Yatsyno

Director of the Personnel Policy Department,
Ministry of Defence of Ukraine
ORCID ID 0000-0002-5340-8355
DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/024-032

SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR THE U.S. ARMED FORCES PERSONNEL SERVICES

The article analyzes organization of advanced training of military specialists of the US Armed Forces personnel services, as well as the system of basic education institutions that promote professional development of specialists who perform tasks in the field of military personnel management. The need to improve the personnel management system in the Armed Forces of Ukraine involves consideration and implementation of the best practices in the training of specialists for army personnel in leading countries. The system of professional development of specialists of the personnel services for the US Armed Forces as an element of perfection of their professionalism is characterized.

Key words: *advanced training system, system model, personnel management, personnel service, structure of professional training institutions, U.S. armed forces.*

Introduction. Having studied military personnel training best practices for the personnel services among the most powerful militaries in the world, particularly the experience of the US Armed Forces, we have made an important step to develop and apply modern approaches to personnel management in the Armed Forces of Ukraine. It allowed us to objectively consider the peculiarities of the personnel management system in the foreign armies, to avoid certain mistakes in the process of training specialists for the personnel services in Ukraine,