

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:81.243
DOI: 10.31499/2706-6258.1(7).2022.261217

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ШТАТІ НЬЮ-ДЖЕРСІ

Світлана Шумаєва, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0003-2706-447X

E-mail: svetlana.shumaeva75@ukr.net

У статті проаналізовано дві університетські програми підготовки майбутніх учителів штату Нью-Джерсі. Підготовка студентів за загальною програмою 101 засвідчила гірший результат на противагу програмі подвійного диплома, яка надає ґрунтовну підготовку майбутніх учителів іноземних мов для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Збільшення кількості тем у навчальній програмі не вирішує проблему належної підготовки майбутніх учителів. Найвищий показник сформованості навичок роботи вчителі іноземних мов відчували лише під час спільної роботи з учителями-наставниками.

Ключові слова: особливі освітні потреби; інклюзивне середовище; інклюзія; дитина з особливими освітніми потребами; інклюзивна освіта; учителі іноземних мов; державні стандарти; загальна програма підготовки.

FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PREPARATION TO WORK WITH SEN CHILDREN IN NEW JERSEY

Svitlana Shumaieva, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Docent, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0003-2706-447X

E-mail: svetlana.shumaeva75@ukr.net

The article analyzes two university training programs for future teachers in New Jersey in accordance with the conditions of obtaining a diploma from the State Department of Education. As a result of the study, it was founded that the respondents' understanding of the essence of working with students with special needs changed during the experiment. The university teacher's training program General Program 101 (Gen Ed 101) does not provide adequate training, in contrast to the double degree program, which provides in-depth training, culminating in the defense of the diploma and teaching practice at school. Students in the double degree program had the opportunity to gain knowledge from two programs, compare them, and modify them to the specific cases they encounter during the internship under the guidance of teacher mentors. According to New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders (2004), they felt ready to work with children with special educational needs only after employment and in the process of working together with teachers-mentors. And those students who did not have SEN students in their classes did not receive practical skills for such work at all. Thus, mentoring is a powerful tool to help future teachers develop skills in inclusive classrooms, only a double degree program can prepare future foreign language teachers to work adequately with children with special needs, only personal experience and understanding between a foreign language teacher and a special teacher can become a guarantee of the most comfortable and fruitful atmosphere for children with special educational needs in the classroom.

Keywords: special educational needs; inclusive environment; inclusion; SEN student; inclusive education; foreign language teachers; state standards; general training program.

Одним із пріоритетів освітньої політики США є створення нової моделі вчителя, який постійно удосконалює свої професійні навички. Особливо важлива роль у США відводиться кваліфікованим учителям у галузі інклюзивної освіти, оскільки саме вчитель зобов'язаний забезпечити гармонійний розвиток особистості дитини, здібностей та інтересів у ранньому дитинстві, коли формується психіка та особистість дитини. Відповідно до світових освітніх стандартів діти з особливими освітніми потребами мають право на отримання гідної освіти в умовах рівних можливостей. Передумовою виконання цієї вимоги є відповідна підготовка вчителів-предметників, зокрема вчителів іноземної мови.

Проведений аналіз вітчизняних наукових джерел засвідчив, що концепція підготовки вчителів до навчання учнів з інвалідністю знаходиться на стадії розробки, тому світовий освітній досвід, який унаочнює як сильні, так і слабкі сторони, може мати потужний освітній потенціал.

Актуальним сьогодні є обговорення конкретних цілей систем освіти, які, враховуючи специфіку окремих країн, звертають увагу на спільні проблеми; поліпшення якості й ефективності освітніх систем, збільшення доступності до освітніх систем.

Проблемою професійної підготовки вчителів займалися такі вітчизняні науковці: М. Ворон, В. Засенко, А. Колупаєва, Х. Мацьків, Ю. Найда, Н. Софій, Н. Слободянюк. Зокрема, проблемою підготовки майбутнього викладача ЗВО до навчання студентів з особливими освітніми потребами займалися науковці: О. Кравченко, А. Войтовська; специфіку навчання іноземних мов дітей з особливими освітніми потребами досліджено в наукових розвідках вітчизняних (О. Безлюдного, О. Казачінер, І. Каминіної, І. Малишевської, С. Міронової, Н. Тучиної, С. Чиж, К. Шапочки, Н. Щерби) та закордонних (З. Керимової, Ю. Шуміловської, С. Чуракової, С. Зване (S. Zwane), М. Малале (M. Malale), Л. Блентон (L. Blanton), М. Пугач (M. Pugach), Л. Флоріан (L. Florian), В. Соріано (V. Soriano), Ф. Махло (F. Mahlo), Д. Дональд (D. Donald), С. Лазарус (S. Lazarus), П. Лолвана (P. Lolwana), Ф. Робертсон (Ph. Robertson), Е. Ортіз (A. Ortiz) тощо) учених; питання теорії та методики професійної освіти були предметом досліджень О. Волошиної, Н. Дмитренко, А. Степаненко та інших; проблемам професійної підготовки соціальних педагогів присвячені роботи О. Павлішак, В. Максимчук, О. Пришляк, О. Литвак; організаційні аспекти розвитку інклюзивної освіти досліджують Т. Логвиненко, М. Клим [1; 2; 3; 4; 5].

Метою статті є аналіз двох університетських програм підготовки майбутніх учителів іноземних мов штату Нью-Джерсі (загальної програми 101 та програми подвійного диплома) для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на основі пілотного дослідження американського педагога Д. Г. Гріра.

Американський педагог Д. Г. Грір своє перше пілотне дослідження провів в осінньому семестрі 2011 року в середньому за розміром університеті, що охоплює студентський загаль у 4000 на рівні бакалавру та 1800 студентів-аспірантів. Цей університет розташований у центральній частині Нью-Джерсі (назву не подаємо з міркувань збереження конфіденційності). Факультет освіти, на якому проводилося дослідження, пропонує майбутнім учителям іноземних мов перспективу отримати подвійний диплом, що дасть можливість працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Охочі отримати таку подвійну підготовку попередньо проходять спеціальні

курси, аби пересвідчитися, чи здатні вони задовольнити всі вимоги для отримання подвійного диплома. Це єдиний університет у Нью-Джерсі, що пропонує такий диплом. Для отримання висновків дослідження було використано метод інтерв'ювання, у якому взяли участь декан факультету та професор факультету іноземних мов та спеціальної освіти. Завдання пілотного проєкту – дослідити шляхи впровадження повної університетської програми, яка готує майбутніх учителів іноземних (іспанської та китайської) мов до роботи з дітьми з різноманітними можливостями, зокрема і з дітьми з особливими потребами [6].

Зазвичай програма подвійного диплома передбачає послідовне засвоєння двох окремих навчальних програм з подальшим проходженням практики з обох спеціальностей. Спочатку студенти обирають основну спеціальність, за якою навчатимуться, а потім можуть обрати як додаток до диплома спеціальність «Педагог для роботи з дітьми з особливими потребами» або «Учитель англійської мови як іноземної».

Мета дослідження – з'ясувати три основні питання:

1. Як навчальна програма готує майбутніх учителів іноземних мов для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?
2. Які шляхи співпраці факультету іноземних мов та спеціальної освіти для підготовки майбутніх учителів іноземних мов для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?
3. Як державна, федеральна та місцева політика впливає на формування дизайну університетських програм?

Інтерв'ю з учасниками проводилося одноразово, у напівофіційній формі. Для обробки даних використовувалася авторитетна програма аналізатора Text Analysis Markup System (TAMS). У результаті дослідження виявлено розбіжності між задекларованою на вебсторінці університетською програмою підготовки вчителів іноземних мов і реальною практикою її реалізації. По-перше, позиція адміністрації університету та обох факультетів щодо їх співпраці є доволі чіткою, проте на самій програмі ця підтримка не зображена. По-друге, відчувається реальна нестача часу на ґрунтовну підготовку фахівців з подвійної спеціальності. Факультет освіти університету Нью-Джерсі пропонує програму підготовки вчителів, що має обмежену кількість кредитних годин на вивчення конкретних тем.

Адміністрація університету зобов'язана запропонувати 30-годинну капсулу підготовки вчителів та курси державної підтримки, що ознайомлюють студентів з базовими темами 100-рівневого курсу, а також 300-рівневий курс злиття спеціальної освіти та мовної освіти, що містять теми, пов'язані з підготовкою до роботи з дітьми з особливими потребами. Цей курс узгоджується з 30-годинною капсулою, проте містить оглядові теми про роботу з особливими дітьми, які вивчають іноземну мову. Зміст курсу також має узгоджуватися з директивами Національної ради з акредитації підготовки вчителів (National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)), яка вимагає обов'язковості оглядового курсу для отримання акредитації. На думку автора дослідження, такий розподіл кредитних годин не сприяє ґрунтовній підготовці майбутніх учителів до роботи з особливими дітьми в загальноосвітніх школах.

Ще один висновок, який робить Д. Г. Грір, стосується трирівневої співпраці (адміністрація університету – факультет іноземних мов і спеціальної освіти –

партнерські загальноосвітні школи), на яку наголошується при плануванні курсів. Ця співпраця формується завдяки ідеології та політиці університетських професорів і адміністрації та спрямована переважно на практичні навички застосування майбутніми фахівцями набутих знань.

Більшість студентів відчували постійний тиск з боку адміністрації, продиктований вимогою набрати якомога більше теоретичних і практичних тем, що стосуються роботи з особливими дітьми. Проблему ускладнював і той факт, що, зважаючи на великий обсяг інформації, яку має опанувати студент, годин на їх вивчення відведено обмаль. Проте, як зазначає Д. Г. Грір, представлений пілотний проєкт не висвітлює повної комплексної проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки він був обмежений кількістю учасників та завданнями, що ставив автор для розв'язання.

Після закінчення пілотного проєкту Д. Г. Грір продовжив дослідну роботу, перейшовши до аналізу конкретної навчальної програми, результати якої лягли в основу дворічного дисертаційного дослідження. Для збору інформації автор використовував різноманітні методи: спостереження, інтерв'ю, аудіо- та візуальні записи, аналіз архівних документів та інше. Перед науковцем стояли три основні питання, на які він мав знайти відповіді:

1. Як майбутні вчителі іноземних мов демонструють розуміння педагогічних принципів та методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?
2. Яка освітня політика адміністрації університету, професорів та партнерських шкіл у підготовці майбутніх учителів іноземних мов до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?
3. Як самі випускники програми оцінюють власний рівень підготовки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?

Полігоном дослідження слугував факультет освіти того ж університету, проте, з метою розширення меж, до уваги бралися всі причетні програми підготовки майбутніх учителів та партнерські школи, де випускники програм проходили стажування. Перша зі шкіл – державна, розташована на півдні Нью-Джерсі, нараховує 1400 учнів, кожен з яких для отримання сертифіката про середню освіту зобов'язаний пройти 5-кредитний курс вивчення іноземних мов. Середня кількість учнів у класі – 14. Друга середня школа – державна, розташована на півночі Нью-Джерсі, нараховує майже 900 учнів, кожен з яких, як і в попередній школі, для отримання сертифіката про середню освіту також зобов'язаний пройти 5-кредитний курс вивчення іноземних мов. Середня кількість учнів у класі – 19. Третя середня школа – приватна, розташована в центральній частині Нью-Джерсі, нараховує майже 700 учнів, кожен з яких для отримання сертифіката про середню освіту зобов'язаний пройти 3-кредитний курс вивчення іноземних мов. Середня кількість учнів у класі – 7. Шкільний округ, до якого входить наступна державна середня школа, фактично єдиний, що працевлаштовує випускників університету, в якому проводилося дослідження. Округ нараховує майже 11 000 учнів, які навчаються в 7 школах. Для отримання сертифіката про середню освіту кожен учень зобов'язаний пройти 1-річний курс вивчення іноземних мов.

Учасниками дослідження стали 9 членів адміністрації університету, 4 студенти університету, які на час дослідження проходили програму підготовки вчителів, та їх координатори, 4 випускники університету. Крім того, у дослідженні брали участь

дистанційні учасники, які проходили програму підготовки вчителів в університеті, але залучалися принагідно для обговорення певних питань. Троє зі студентів погодилися на відвідування їхніх занять при проходженні практики, причому одне відвідування було заплановане на початок її проходження, а інше – на завершальному етапі проходження практики. Усі учасники погодилися дати три інтерв'ю: одне – перед початком, друге – безпосередньо під час, третє – після завершення проходження практики. Їх координатори також погодилися дати два інтерв'ю: одне – до початку, інше – після завершення практики, проте один із координаторів не мав змоги зробити це двічі. Зазначимо, що, хоч не всі студенти займалися за програмою подвійного диплома, усі могли висловити свою думку, оскільки кожен з них розумів, що коли-небудь у своїй практиці вони стикатимуться з такою категорією дітей.

Перше дослідницьке питання – «Як майбутні вчителі іноземних мов демонструють розуміння педагогічних принципів та методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?». Перша учасниця навчалася за програмою «Вчитель іспанської мови та вчитель спеціальної освіти», тож за нею були закріплені два куратори. Спостереження здійснювалося лише на заняттях з іспанської мови, тому інтерв'ю давала лише координатор з іспанської мови, яка працювала у школі Лафайет учителем іспанської мови для дітей з особливими освітніми потребами понад 20 років. Це був курс іспанської мови для рівнів A1 та B1, який вивчали впродовж першого року навчання. Він був модифікований під спеціальні потреби учнів і передбачав методи вивчення розмовної мови більше, ніж писемної.

Друга учасниця проходила програму лише з іспанської мови, оскільки вчасно не зрозуміла інформації про можливість додаткового спеціального запису в дипломі. Її координаторка працювала в школі Чемблі протягом 7 років після того, як опанувала альтернативну програму сертифікації вчителя іспанської мови.

Третя учасниця свідомо обрала програму підготовки вчителя лише китайської мови, без додаткового спеціального запису в дипломі, оскільки була іноземною студенткою, обмеженою в часі для завершення вивчення обраної програми навчання. Вона навчалася на програмі «Китайська мова» рівня 1, 2 і 3 для учнів середнього і старшого шкільного віку. Під час проходження практики вона не стикалася з учнями, які потребували особливих освітніх умов.

Четверта, остання, учасниця навчалася в університеті на вчителя іспанської мови і була єдиною з чотирьох учасниць, хто відмовився від відвідування її уроків під час проходження практики, оскільки, як стверджує, вона відчувала дискомфорт при присутності незнайомих людей на занятті. Її координаторка викладала іспанську мову з 1 рівня до 4 рівня у середній школі впродовж 10 років.

Для обробки відповідей на друге запитання експерименту «Яка освітня політика адміністрації університету, професорів та партнерських шкіл у підготовці майбутніх учителів іноземних мов до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?» були залучені й інші учасники, як-от: адміністрація університету, викладачі, члени факультету, директори шкіл. Оскільки вони виконували різні ролі, то й природа їхньої взаємодії зі студентами враховувалася ситуативно.

Дві з опитуваних учасниць закінчили університет восени 2012 року і працювали на час експерименту в середніх школах Нью-Джерсі, дві інші закінчили університет у 2011 році та мали дипломи вчителів іспанської мови. На практиці всі вони мали справу

з дітьми, які або займалися за індивідуальним планом навчання, або за планом 504 [7].

Інтерв'ю були заплановані на кінець семестру з метою з'ясування динаміки розуміння поняття «робота з дітьми з особливими освітніми потребами». Перше інтерв'ю з майбутніми вчителями було проведено до початку їхньої практики в школі і стосувалося передовсім очікувань, як вони уявляли собі цей досвід, та їхнього розуміння готовності до такого виду роботи. Друге інтерв'ю проводилося приблизно в середині практики і стосувалося їхніх поглядів на те, яким має бути педагог і труднощів, з якими вони зіткнулися, працюючи з такими учнями. Третє інтерв'ю проводилося після завершення практики і стосувалося їхнього загального враження від роботи й оцінювання рівня їхньої готовності до такої роботи. Інтерв'ювання допоміжних учителів було проведено двічі і мало на меті з'ясувати їхню ролі під час роботи в класі. Перше інтерв'ю – до початку проходження практики – стосувалося можливих варіантів їхньої співпраці зі студентами на заняттях з іноземної мови для дітей з особливими потребами, друге інтерв'ю – після проходження практики – мало на меті встановити, чи допомогло проходження практики майбутнім учителям набутти потрібного досвіду роботи з особливими дітьми.

Інтерв'ювання адміністрації та професорсько-викладацького складу відбувалося по-іншому, враховуючи факт зайнятості опитуваних. Упродовж перебігу експерименту було залучено два види спостережень: під час проходження студентами університетського курсу та під час проходження ними практики в школі. З метою кращого розуміння шляхів залучення майбутніх учителів до роботи з «особливими» дітьми під час вивчення іноземних мов Д. Г. Грір зробив два різні спостереження з відео- та аудіозаписом на носіях та власними нотатками: перше – під час пасивної практики, друге – під час активної, наприкінці семестру. Перед кожним спостереженням автор проводив невеличку бесіду зі студентом та його наставником-учителем про мету та завдання уроку. Після спостереження також була проведена бесіда про те, чого вдалося досягти на уроці, чи обговорення будь-яких питань, які виникли під час проведення уроку.

Спочатку дані були зібрані з вебсайту університету, де містився опис програми курсу подвійного диплома – учитель іспанської мови та спеціальний учитель; потім була опрацьована навчальна програма, за якою мала здійснюватися така підготовка, і на завершення були проаналізовані два обов'язкові підручники, які кожен студент, який планував пройти курс загальної освіти 101, мав опрацювати. Ці підручники розроблені спеціально для вчителів іноземних мов, які працюватимуть з дітьми з особливими освітніми потребами. Крім того, були проаналізовані документи Департаменту освіти Нью-Джерсі, що містили стандарти для вчителів та шкільних лідерів. Зокрема, щоб зрозуміти, як адміністрація університету ухвалює рішення про дизайн програми, було проаналізовано Професійний стандарт для вчителів та шкільних лідерів штату Нью-Джерсі (2004). Це допомогло визначити найбільш видимі, ґрунтовні категорії значень, визначені учасниками впродовж дослідження. Вірогідність установлених результатів підтверджена тим фактом, що дослідження проводилося впродовж двох років, починаючи з червня 2011 року і закінчуючи весняним семестром 2013 року. Збір даних із різноманітних джерел також є підставою для вірогідності висновків, оскільки були проаналізовані програми і державні документи, що регулюють процес сертифікації вчителів, проведені інтерв'ю з представниками університету, а також спостереження як

за роботою майбутніх учителів під час проходження практики у школі, так і після їх працевлаштування, а також зібрані дані, представлені нещодавніми випускниками, які на час проведення дослідження навчалися працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Після проведення дослідження та його опису учасники мали змогу ознайомитися з результатами та внести, за потреби, корективи чи уточнення. Проте дослідження мало і певні обмеження, детерміновані передусім обмеженою кількістю програм підготовки, кількістю опитаних осіб, кількістю відвіданих занять, неможливістю отримання відеофіксації уроків (через брак дозволу), певною поведінкою учнів на уроці через присутність незнайомих осіб. Результати співбесіди, проведеної з майбутніми вчителями перед початком їхньої роботи в школі, не дали вичерпної відповіді на питання про оцінювання особливих потреб учнів і розроблення особливих підходів для забезпечення потреб цих учнів, а також розуміння межі між труднощами в навчанні та реальною потребою учнів навчатися за Індивідуальним планом навчання чи Планом 504.

У результаті дослідження було встановлено, що підготовка студентів за загальною програмою 101 (Gen Ed 101), яка покликана ознайомити з основними випадками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, не дає належної підготовки, тоді як програма подвійного диплома, яка додатково завершується захистом диплома та проходженням педагогічної практики в школі, характеризується ґрунтовною підготовкою майбутніх учителів. Відповідно до умов отримання диплома Державного департаменту освіти, університетська програма підготовки вчителів 101 покликана готувати майбутніх фахівців у межах обмеженої кількості годин.

Керуючись регуляторними документами штату Нью-Джерсі та виходячи з обмеженої кількості годин, адміністрація та викладачі університету намагаються «втиснути» у програму підготовки майбутніх учителів якомога більше тем до початку їх практики в школі. Хоч Професійний стандарт для вчителів та шкільних лідерів штату Нью-Джерсі (New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders (2004)) визначає, що після завершення програми студенти мають володіти знаннями, уміннями і навичками, передбаченими десятьма різноманітними галузями знань, включаючи і роботу з дітьми з особливими потребами, проте студенти, які навчалися за програмою підготовки 101, зазначили, що не відчули належної університетської підготовки і в разі виявлення «особливих» учнів у класі не знали, де брати необхідні ресурси для роботи.

Готовність до роботи з такою категорією учнів вони відчули лише після спільній роботі з учителями-наставниками. А ті студенти, які не мали у своїх класах учнів з особливими потребами, узагалі не отримали практичних навичок такої роботи. Одночасно, студенти, які займаються за програмою подвійного диплома, мають змогу отримати знання з двох програм, порівнювати їх та модифікувати під конкретні випадки, з якими студенти стикаються під час проходження практики під керівництвом учителів-наставників. В опитаних учасників обох програм розуміння сутності роботи з учнями з особливими потребами змінювалося впродовж експерименту, що можна пов'язати як з особистими переживаннями, так і з позитивним впливом учителя-наставника.

Проаналізований матеріал може стати в пригоді вчителям, які працюють в умовах інклюзії в освітній сфері, або бути врахованим при підготовці та підвищенні кваліфікації фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Це

дослідження є стимулом для розвідок в Україні, пов'язаних із формуванням рівня підготовки вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами при вивченні окремих предметів, з мотивацією учнів з особливими освітніми потребами до вивчення окремих шкільних дисциплін, з методами співпраці вчителів-предметників і спеціальних учителів.

Подальшого вивчення потребує також питання співпраці закладів вищої освіти з інклюзивно-ресурсними центрами та практикуючими вчителями-предметниками, які мають досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також питання адаптації і модифікації навчальних матеріалів з урахуванням особливостей учня з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Логвиненко Т., Клим М. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Австрії та Бельгії: законодавчий та організаційний аспекти. *Молодь і ринок*. 2021. № 10(196). С. 36–40.
2. Білавич Г., Мальона С., Костащук Я. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами крізь вимір сьогодення. *Молодь і ринок*. 2021. № 9(195). С. 11–16.
3. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... докт. пед. наук 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 45 с.
4. Казачинер О. С. Теоретичні і методичні засади розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... докт. пед. наук 13.00.04. Хмельницький, 2018. 43 с.
5. Shcherba N. S., Zablotska O. S. The conceptual idea of would-be English teachers' preparation to practice-oriented instruction of learners with disability. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка*. 2019. № 3(98). С. 43–49.
6. Greer David G. World language teacher preparation and special education: a case study. A dissertation submitted to the Graduate School – New Brunswick Rutgers, The State University of New Jersey, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education Graduate Program in Language Education, 2015. 291 p. URL: <https://www.google.com/search?q=59.+David+G.+World+language+teacher+preparation+and+special+education%3A+a+case+study&oq=59.%09David+G.+World+language+teacher+preparation+and+special+education%3A+a+case+study&aqs=chrome..69i57.1651j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8> (Last accessed: 18.01.2022).
7. Шумаєва С. П., Щербань І. Ю. Різниця між Індивідуальним планом навчання і Планом 504 в навчальній програмі американських середніх шкіл. Матеріали 2nd International Scientific and Practical Conference «Global and Regional Aspects of Sustainable Development» (Copenhagen, Denmark, 2021). Copenhagen Berlitz Forlag, 2021. № 43. P. 173–177. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/9608/9292>

REFERENCES

1. Demchenko, I. I. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pidgotovky maibutniogo vchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoi diyal'nosti v umovakh inkluzyvnoi osvity. [Theoretical and methodological bases of training primary school would-be teachers for professional activities in inclusive educational setting]. Uman [in Ukrainian].
2. Kazachiner, O. S. (2018). Teoretychni ta metodychni zasady rozvytky inkluzyvnoi kompetentnosti vchyteliv filologichnykh dystsyplin u systemi pislidyplomnoi osvity. [Theoretical and methodological bases of developing phylological courses teachers' inclusive competence in the post-graduate education system]. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
3. Shcherba, N. S., Zablotska, O. S. (2019). Kontseptual'na ideya pidhotovky maybutnikh vykladachiv anhliys'koyi movy do praktyko-orientovanoho navchannya uchniv z obmezhenyimi mozhyvostyamy. [The conceptual idea of would-be English teachers' preparation to practice-oriented instruction of learners with disability], 3 (98), 43–49 [in English].

4. Lohvynenko, T. & Klym, M. (2021). Stanovlennia tarozvytok inkluzyvnoi osvity v Avstrii ta Belhii: zakonodavchyi ta orhanizatsiinyi aspekty [Formation and of inclusive education in Austria and Belgium: legislative and organizational aspects]. *Youth and market*, 10(196), 36–40 [in Ukrainian].
5. Bilavych, G., Malona, S. & Kostashchuk, Ya. (2021). Inklyuzivne navchannya ditej z osoblivimi osvitnimipotrebami kriz vimir sгодennya [Inclusive education of children with special educational needs through the dimension of today]. *Youth and market*, 9(195), 11–16 [in Ukrainian].
6. Greer, David G. (2015). World language teacher preparation and special education: a case study. Candidate's thesis. New Brunswick, NJ. URL: <https://www.google.com/search?q=59.+David+G.+World+language+teacher+preparation+and+special+education%3A+a+case+study&oq=59.%09David+G.+World+language+teacher+preparation+and+special+education%3A+a+case+study&aqs=chrome..69i57.1651j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.
7. Shumaieva, S. P., Shcherban, I. Yu. (2021). Riznytsia mizh indyvidualnym planom navchannia i Planom 504 v navchalnii prohrami amerykanskykh serednikh shkil: proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. Copenhagen, Denmark: Berlitz Forlag, 43, 173–177. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/9608/9292> [in Ukrainian].