

УДК 376(73):371.14:37.015.3

БОНДАР Т. І.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики, докторант кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЗНЗ США ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Унаслідок аналізу джерел із проблеми формування готовності вчителя до професійної діяльності обґрунтовано сутність досліджуваного поняття; запропоновано теоретичне підґрунтя, що вможливило його розроблення; схарактеризовано чинники, які впливають на формування готовності; описано генезу створення інструментарію для визначення готовності та представлено шкалу для вимірювання відчуття готовності до педагогічної діяльності.

Ключові слова: *готовність, особиста педагогічна готовність, загальна педагогічна готовність, шкала для визначення відчуття готовності до педагогічної діяльності, соціально-когнітивна теорія.*

Постановка проблеми. Сьогодні не потребує доведення теза про те, що вчитель постає основною перетворювальною силою в навчально-виховному процесі. В умовах посилення уваги до якості й доступності освіти для дітей, які мають обмежені можливості здоров'я (далі ОМЗ), проблема вдосконалення навчальної діяльності набуває особливої актуальності. У численних вітчизняних дослідженнях зафіксовано незадовільний рівень психолого-педагогічної підготовки педагогів, низький ступінь мотивації до роботи з цією категорією дітей, наявний страх, розпач, бажання уникнути педагогічної діяльності в умовах інклюзивного класу. Констатовано, що питання підготовки педагогів до реалізації цінностей інклюзивної освіти, забезпечення інструментарієм і моделями альтернативного навчання, оволодіння глибокими знаннями свого предмета, технологіями, методами роботи з дітьми, які мають ОМЗ, актуалізувало розроблення програм підвищення кваліфікації, переосмислення програм підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах, створення науково-дослідницьких лабораторій. Неабиякого значення набуває розроблення діагностичних методик і проведення анкетування для визначення готовності педагогічних працівників навчальних закладів до впровадження інклюзивної освіти. У США вивчення готовності педагогічних працівників зосереджено на різноманітних чинниках, які сприяють / перешкоджають включенню учнів з особливими потребами до загальноосвітнього середовища. Проте основним фактором, що мотивує інклюзивну діяльність учителя в навчальних закладах США, визнана готовність до педагогічної діяльності («teacher-efficacy»).

Аналіз останніх досліджень. Питання готовності студіювали вітчизняні дослідники М. Дьяченко, Л. Кандибович, які вивчили структурні компоненти названого поняття та ввели його до наукового обігу; Л. Кондрашова, праці якої присвячено виокремленню емоційної і психологічної компонент у структурі готовності; Є. Фараонова, яка проаналізувала особистісний та операційний компоненти. Готовність педагога загальноосвітнього навчального закладу (далі - ЗНЗ) до педагогічної діяльності в інклюзивному класі досліджували Є. Агафонова, М. Алексеєва, С. Альохіна (структура педагогічної та психологічної готовності); Л. Прядко, О. Фурман (формування готовності педагога як однієї з ключових компетентностей у межах післядипломної освіти); Т. Гавлітіна, Л. Савчук, Л. Чухрай, І. Юхимець

(розроблення експериментальної методики й педагогічних умов формування готовності педагогів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, в умовах інклюзивного навчання; аналіз анкетування для визначення готовності педагогічних працівників до впровадження інклюзивної освіти; вивчення труднощів, що постають перед педагогами в роботі з дітьми, які мають особливі потреби, в умовах інклюзивного навчання; виявлення можливих способів подолання тих чи тих проблем); О. Гаяш (організаційні засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки педагогів до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями). Американський учений А. Бандура (A. Bandura) запропонував теоретичне обґрунтування соціально-когнітивної теорії, Дж. Роттер – теорії соціального навічання, Д. Армор (D. Armor) А. Вулфолк-Хой (A. Woolfolk-Hoy), М. Тшанен-Моран (M. Tshanen-Morgan), У. Хой (W. Hoy) – сутності конструктора «готовність», інструментарію для вимірювання рівня готовності педагога до професійної діяльності, М. Ессельман (M. Esselman), У. Мур (W. Moore) – кореляцію готовності з успішністю учнів під час складання тестів. Окреслену проблему досліджували також Р. Андерсон (R. Anderson), М. Грін (M. Green), Дж. Еклз (J. Eccles), С. Міджлі (C. Midgley), Г. Фелдлауфер (H. Feldlaufer).

Мета статті – на підставі аналізу результатів експериментальних досліджень американських науковців з'ясувати сутність конструктора «готовність» педагога, виокремити чинники впливу на педагогічну готовність; простежити в історичній ретроспекції розвиток підходів для вимірювання готовності педагога до інклюзивної діяльності в системі освіти США.

Виклад основного матеріалу Готовність учителя («teacher's efficacy») – кваліфікують як упевненість учителя в здатності сприяти навчанню учнів [1]. Уперше поняття «готовність» обговорено в 1974 – 1976 рр., коли категорії «готовність» і «впевненість» були включені до програми дослідження науковців компанії «РАНД» («RAND»). Учителям запропонували висловити думку про ступінь згоди / незгоди з двома твердженнями: «Я не можу зробити неможливе, оскільки мотивація й успішність учня залежать від сім'ї» та «Якщо я дуже постараюсь, я зможу «достукатися» навіть до найважчого та невмотивованого учня» – за 5-тибальною шкалою Лайкерта [2, с. 31]. Аналіз відповідей спонукав до висновку про взаємозалежність готовності вчителя й успішності учнів: «що вища готовність учителя, то кращі успіхи учнів» [2, с. 31]. Теоретичним підґрунтям для пояснення послугувала теорія соціального навічання Дж. Роттера (J. Rotter) та соціально-когнітивна теорія А. Бандури, що розроблена в 1974 р.

Відповіді педагогів започаткували існування поняття «готовність» («efficacy»). Термін наголошує на потужному ефекті від простої ідеї, що усвідомлення вчителем особистої здатності позитивно впливати на успішність учня має вирішальне значення для ставлення вчителя до навчально-виховного процесу, детермінуючи можливий успіх чи невдачу в професійній діяльності [3]. У практичному вимірі науковці намагалися відповісти на два важливі запитання: «Яким чином відчуття готовності вчителя впливає на педагогічну діяльність?», «Чи може відчуття готовності, впливаючи безпосередньо на викладання, позначатися на успішності учня?». Аналізуючи дослідження, К. Джералд (C. Jerald) виокремив вияви поведінки вчителя, що пов'язані з відчуттям готовності. Учителі з сильним відчуттям готовності схильні до ґрунтового планування й організації занять, більш відкриті для нових ідей і більшою мірою готові експериментувати з новими методами для повного задоволення освітніх потреб учнів, спроможні стійко сприймати негаразди, менш критичні до учнів, коли ті помиляються, менш схильні спрямовувати «важких» учнів до спеціальної освіти [4].

На думку Р. Хенсона, основоположні теорії Дж. Роттера й А. Бандури сформуливали подальші дослідження з питання готовності педагогічних працівників [3]. Соціально-

когнітивна теорія допускає, що людину формує три взаємопов'язані сили: навколишнє середовище, поведінка людини та внутрішні особистісні чинники (когнітивні, афективні, біологічні процеси). Тріада чинників зазнає взаємного впливу й позначається на нашому самосприйнятті, впливаючи на рішення та дії. Людина є продуктом динамічної взаємодії між зовнішніми та внутрішніми чинниками, поточною й попередньою поведінкою. А. Бандура критикував теоретиків, які аналізували розум і тіло відокремлено [5]. «Психологічна готовність» («self-efficacy») – центральне поняття в межах дослідження А. Бандури. Психологічна готовність названа основним чинником зміни поведінки. Науковець уважав, що наше переконання в умінні виконувати дії впливає на нашу поведінку, мотивацію й у кінцевому підсумку досягає успіху або зазнає невдачі. А. Бандура описав чотири джерела готовності: майстерність, фізіологічні та емоційні стани, досвід спостереження й соціальне середовище. Майстерність витлумачують як найпотужніше джерело готовності. Відчуття від успішно проведеного уроку впливають на подальше формування впевненості в продуктивності. Рівень збудження, занепокоєння або хвилювання посилює відчуття майстерності чи некомпетентності. Пояснення причин успіху теж відіграє важливу роль. Якщо успіх аргументують внутрішніми (керованими) чинниками, такими як уміння або зусилля, то особиста готовність посилюється. Але якщо успіх пояснюють удачею або втручанням із боку, тоді готовність не змінюється. Досвід спостереження також слугує потужним джерелом психологічної готовності. Споглядаючи, як інша особа, наприклад, наставник, виконує роботу, спостерігач розвиває власну готовність, рівень якої залежить від ступеня ідентифікації (схожості) спостерігача на наставника. Що ближче спостерігач ідентифікує себе з наставником, то вищий буде рівень психологічної готовності. Коли наставник, із яким спостерігач порівнює себе, виконує завдання добре, готовність спостерігача посилюється. Коли об'єкт спостереження допускає помилки, упевненість спостерігача у власних силах знижується.

Соціальне середовище (для вчителя це шкільне середовище) впливає на рівень готовності вчителя, створюючи підґрунтя для посилення ініціативи, мотивації вчителя. Палка промова, похвала, розмови про компетентність і здатність впливати на учнів, висока успішність учнів, позитивні установки адміністрації позначаються на підвищенні готовності. Ситуація успіху та віри інших спонукає особистість учителя започатковувати нові стратегії, вводити інновації, долати перешкоди й досягати успіху [6].

Роблячи спробу поліпшити обґрунтованість і надійність результатів дослідження корпорації «РАНД», Ш. Гібсон та М. Дембо (1984) підготували опитувальник із 30 пунктів, що містив ідентичні запитання з опитувальника корпорації «РАНД» («Я не можу зробити неможливе, оскільки мотивація й успішність учня залежать від сім'ї», «Якщо я дуже постараюсь, я зможу «достукатися» навіть до найважчого та невмотивованого учня»). Очікували, що опитування дасть змогу визначити рівень переконання вчителя стосовно того, що він може контролювати навчання й мотивацію учнів. Дослідники звернулися до соціально-когнітивної теорії навчання А. Бандури. Основою послугувало положення А. Бандури про те, що мотивація залежить від суджень людей про здатність виконувати конкретні дії (так звані «очікування готовності» - «efficacy expectations») і від їхнього уявлення про можливі наслідки цих дій (очікування результатів – «outcome expectations»). Ш. Гібсон і М. Дембо позначили перший чинник «особиста педагогічна готовність» («personal teaching efficacy»; альфа = .75) і висловили припущення, що цей фактор оцінює власну готовність. Другий чинник – педагогічна готовність («teaching efficacy»; альфа = .79) – мав продемонструвати очікувані результати. Результати досліджень «РАНД» та Ш. Гібсон і М. Дембо послідовно виявили, що два складники готовності є незалежними. Отже, педагоги, які

вважають, що навчання є потенційно потужним чинником, що позначається на навчанні учнів, особисто можуть вірити або не вірити в здатність впливати на ситуацію. І навпаки, учителі можуть уважати, що навчання матиме несуттєвий вплив на учнів і що вони є винятком із цього правила. Осмислюючи складники готовності за Ш. Гібсон і М. Дембо, науковець А. Хой зазначає, що педагогічна готовність не відображає «результат очікування», згідно з А. Бандурою, а лише загальну думку про здатність учителя «достукатися» до проблемних дітей. Із цієї причини А. Хой змінила назву складника на «загальну педагогічну готовність» («general teaching efficacy») [1]. У цілому дослідники підсумували, що діапазон кореляції між цими двома складниками становить від .15 до .25 (помірна кореляція).

Вивчаючи шкалу Ш. Гібсон і М. Дембо, науковці А. Хой, Л. Судак, Д. Подел виокремили інші невідповідності. Факторний аналіз шкали, яка містила 30 положень, засвідчив, що кілька пунктів були зосереджені на обох чинниках, це зумовило скорочення опитувальника до 16 пунктів для чіткого перерозподілу між факторами [7]. Проте в ході подальшого дослідження всупереч очікуванням були виокремлені проблеми й у 16-типпредметній шкалі: один чинник загальної професійної готовності розподілявся на особисту педагогічну готовність, а ще один фактор не мав потужного навантаження, щоб стати чинником для включення. Унаслідок цих висновків А. Вулфолк-Хой, У. Хой скоротили опитувальник до 10 пунктів: п'ять пунктів особистої і п'ять пунктів загальної педагогічної готовності.

Ще одна адаптована версія шкали Ш. Гібсон і М. Дембо в авторстві А. Вулфолк-Хой містить чотири запитання стосовно особистої педагогічної готовності, чотири запитання загальної педагогічної готовності, а також два запитання з опитувальника корпорації «РАНД». Прикладами запитань для вимірювання особистої педагогічної готовності слугують такі: «Якщо учні поведуться недисципліновано вдома, вони не зможуть дотримуватися правил поведінки в школі», «Якби батьки більше уваги приділяли своїм дітям, я змогла б теж зробити більше». Вимірювання загальної педагогічної готовності демонструють такі запитання: «Якщо учень не пам'ятатиме матеріалу попереднього уроку, я знатиму, як покращити запам'ятовування наступного уроку»; «Якщо я по-справжньому стараюся, я можу «достукатися» до найскладніших учнів». Відповіді були розподілені за 6-тибальною шкалою Лайкерта від «повністю згоден» до «категорично не згоден».

У розпалі дискусій про те, як краще виміряти готовність учителя, у 1997 р. А. Бандура запропонував власну шкалу вимірювання особистої готовності педагога («Teacher Self-Efficacy Scale»), зазначивши, що відчуття вчителів стосовно особистої готовності відрізняються залежно від запитання. Для валідності дослідження А. Бандура розробив опитувальник, що містив 30 запитань для дослідження багатогранної картини сутності поняття «готовність педагога». Проте, як зазначає А. Хой, ефективність покращеної шкали А. Бандури не підтверджена експериментальними працями. Шкала з 30 питань А. Бандури має сім підпорядкованих шкал для визначення готовності: впливати на ухвалення рішень, впливати на матеріально-технічне забезпечення школи, навчання, дисципліну, залучати до участі батьків, громади і створювати позитивне освітнє середовище. Кожен елемент вимірюють за 9-тибальною шкалою, що передбачає такі маркери: «нічого, дуже мало, деякий вплив, достатньо, багато». Сформульовано низку запитань: «Скільки Ви можете зробити, щоб «достукатися» до найскладніших учнів?», «Скільки Ви можете зробити, щоб навчити учня, якщо відсутня підтримка батьків?», «Скільки Ви можете зробити, щоб контролювати погану поведінку учнів у класі?», «Скільки Ви можете зробити, щоб змусити батьків почуватися комфортно, відвідуючи школу?». У дослідженні А. Хой, яка вивчала готовність молодих учителів до професійної діяльності, альфа-коефіцієнти

надійності, ґрунтовані на середньому показнику всіх тридцяти завдань, становили альфа .94, .95, .92. Усі запитання оцінювали так, щоб високий бал засвідчував високий рівень готовності вчителя до професійної діяльності [1].

Попри еволюцію інструменту для вимірювання готовності педагога до професійної діяльності, внесок багатьох науковців у вдосконалення опитувальника, авторами «Шкали педагогічної готовності» («Teacher Efficacy Scale»), на думку Р. Хенсона, варто вважати Ш. Гібсон та М. Дембо, а період датувати 1984 р. Шкала слугувала основою для багатьох інших модифікацій і розроблення подібних інструментів [3, с. 6]. Недоліком шкали визнаний той факт, що її розробляли, зважаючи на ключове поняття теорії соціального наuczіння Дж. Роттера – «локус контролю» (дослідження корпорації «РАНД») та на положення психологічної готовності («self-efficacy») А. Бандури. Отже, положення шкали містили елементи обох теоретичних концепцій, що призвело до активних наукових пошуків у напрямі вдосконалення інструменту [3, с. 6]

Проблема вимірювання готовності вчителя до професійної діяльності донині становить зацікавлення для науковців. А. Бандура (1997) рекомендує передбачати різні завдання, що дають змогу респондентам зазначити ступінь готовності залежно від складності завдання. Найбільшою проблемою виявився пошук потрібного інструменту вимірювання. Опитувальники, які містили кілька запитань, не могли охоплювати багатогранність конструкту «готовність», а громіздкі анкети вирізнялися загальним підходом. Відповіді оцінювали за шкалою: 1 = повністю не згоден, 2 = помірно не згоден, 3 = не згоден трохи більше, ніж згоден, 4 = погоджуюся трохи більше, ніж не згоден, 5 = помірно згоден, 6 = повністю згоден. Узагальнювальне положення «Я впевнений у своїй здатності» аргументоване низкою вмінь, наприклад: знаходити ресурси для підготовки уроків із математики, викладати предмет як співдослідник з учнями, використовувати додаткові ресурси в навчанні, вибудовувати мережу, інтегрувати викладання мови, використовувати різні методи оцінювання, з'ясувати академічні потреби учнів, обирати літературу для тематичного викладання, оцінювати роботу учнів, ефективно працювати в міській школі, сприяти обговоренню навчальних питань у класі, дбати про відчуття єдності в класах, планувати різні заходи та програми в межах викладання точних предметів, розробляти рубрику оцінювання, створювати інтегровані уроки та блоки, застосовувати дитиноцентровані стратегії, навчати основних математичних понять, керувати класом, навчати алгебри, практикувати кооперативне навчання, допомагати учням обговорювати математичні проблеми (через журнали, дискусії й т. ін.), пояснювати учням і батькам значення стандартизованих тестів, упроваджувати різноманітні науково-стратегії навчання, що містять запит на основі навчання, розвивати відчуття числа в дітей, будувати навчання точних наук на дитячій інтуїції, поєднувати математику з літературою, аналізувати викладання з об'єктивного й етичного поглядів, давати учням конкретний досвід у процесі вивчення математики, використовувати засоби масової інформації для підтримки викладання та навчання, оцінювати програмне забезпечення для викладання й навчання, зрозуміти вплив культурного розмаїття на склад учнівського колективу, зміст навчання та методи, визначати соціальне в соціальних дослідженнях.

М. Тшанен-Моран (M. Tschannen-Moran), А. Хой (A. Hoy) у 2001 опублікували опитувальник для визначення педагогом відчуття готовності – «Шкалу для визначення відчуття вчителя щодо готовності до педагогічної діяльності» («Teachers' Sense of Efficacy Scale»). У пояснювальній записці автори наголосили на важливості проведення факторного аналізу для з'ясування реакції учасників на запитання. Виокремлено три помірно корельовані чинники: готовність до залучення учнів, готовність до викладання, готовність до управління класом. На думку розробників, варто користуватися різними

шкалами залежно від характеристики опитуваних. Для вивчення рівня готовності майбутніх учителів А. Хой вважає за доцільне послуговуватися шкалою, що містить 24 завдання (довга форма), або короткою версією, яка складається з 12 запитань. Відповіді оцінюють у межах дев'яти балів. Прикладами запитань довгої форми є такі: «Скільки ви можете зробити, щоб достукатися до найскладніших учнів?»; «Скільки ви можете зробити, щоб допомогти своїм учням критично мислити?»; «Скільки ви можете зробити, щоб контролювати поведінку в класі?»; «Скільки ви можете зробити, щоб мотивувати студентів, які не виявляють інтересу до навчання?»; «Наскільки правильно ви можете передбачити поведінку учня?»; «Скільки ви можете зробити, щоб змусити учнів вірити, що вони можуть добре навчатися?»; «Як добре ви можете відповісти на важкі запитання ваших учнів?»; «Наскільки добре ви можете затвердити правила в класі?»; «Скільки ви можете зробити, щоб допомогти учню цінувати навчання?»; «Наскільки добре ви можете оцінити, чого ви навчили учнів?»; «Наскільки добре ви можете поставити учням хороші запитання?»; «Скільки ви можете зробити, щоб стимулювати творчість учня?»; «Скільки ви можете зробити, щоб змусити учнів дотримуватися правил у класі?»; «Скільки ви можете зробити, щоб поліпшити успішність учня, який не встигає?»; «Скільки ви можете зробити, щоб заспокоїти учня, який створює дисциплінарні проблеми?»; «Наскільки добре ви можете створити систему управління в класі з кожною окремою групою учнів?»; «Скільки ви можете зробити, щоб скорегувати уроки для індивідуального навчання учнів?»; «Наскільки різні стратегії оцінювання ви використовуєте?»; «Наскільки добре ви можете контролювати кілька учнів, щоб вони не зірвали урок?»; «Якою мірою ви можете надати альтернативне пояснення або приклад, коли учні не розуміють?»; «Наскільки добре ви можете відповісти на запитання учнів?»; «Наскільки ви можете навчити сім'ї допомагати дітям навчатися?»; «Наскільки добре ви можете реалізувати альтернативні стратегії у вашому класі?»; «Наскільки добре ви можете запропонувати додаткові завдання для дуже здібних учнів?». Розподіл відповідей відповідно до шкал запропоновано за покликанням [10].

Розробляючи модель педагогічної готовності, М. Тшанен-Моран зважає на виокремлені А. Бандурою чотири різні чинники, які опосередковано діють через соціальне переконання й безпосередньо через прямий досвід: майстерність, досвід спостерігача, соціальні переконання та емоційне піднесення. Майстерність вважають найдієвішим чинником впливу на готовність, оскільки вона забезпечує безпосередній зворотний зв'язок щодо здатності вчителя [11]. А. Хой пропонує користуватися поданою шкалою для визначення готовності майбутніх учителів та вчителів із невеликим досвідом педагогічної діяльності. Автор наголошує, що освітнє середовище відіграє важливу роль у формуванні готовності майбутніх учителів і вчителів із несуттєвим досвідом педагогічної діяльності [12].

Висновки. Внаслідок аналізу педагогічних і психологічних наукових джерел виокремлено поняття «педагогічна готовність», сутність якої тісно пов'язана з переконанням людей щодо здатності контролювати власну діяльність і події, що впливають на їхнє життя. Переконання в особистій готовності позначаються на життєвому виборі, рівні мотивації, якості функціонування, стійкості чи на вразливості до подразників. Диференційовано чотири основні чинники, що формують готовність: майстерність; досвід спостерігача; соціальні переконання в тому, що людина здатна досягти успіху; вияв соматичних та емоційних станів, які засвідчують особистісні сильні й слабкі сторони. Підсумовано, що майстерність вважають основоположним фактором. Констатовано, що першим інструментом для вимірювання педагогічної готовності є шкала Ш. Гібсон і М. Дембо, яка слугує основою для подальших модифікацій та адаптацій. До наукового обігу введено поняття опитувальника, яким

рекомендовано користуватися для вивчення готовності майбутніх учителів і вчителів із невеликим досвідом педагогічної діяльності. Наголошено на необхідності проведення досліджень із застосуванням факторного аналізу.

Список використаної літератури

1. Hoy A. W. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching [Electronic resource] / A. W. Hoy // Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Session 43:22, Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning, New Orleans. - 2000. - 26 p. - Accessed mode : <http://anitawoolfolkho.com/pdfs/efficacy-43-22.pdf>.
2. Armor D. Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. (REPORT NO. R-2007-LAUDS) [Electronic resource] / D. Armor, P. Conroy-Oseguera, M. Cox, N. King, L. McDonnell, A. Pascal, E. Pauly, G. Zellman. - Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243). - 1976. - 85 p. - Accessed mode : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130243.pdf>.
3. Henson R. K. Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas [Electronic resource] / R. K. Henson // Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, College Station, TX, Texas A&M University. - 2001. - 24 p. - Accessed mode : <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote.PDF>.
4. Jerald C. D. Believing and achieving (Issue Brief) [Electronic resource] / C. D. Jerald // Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement. - 2007. - 8 p. - Accessed mode : vmarpad.shaanan.ac.il/efficacy/הורללות%20עצמית/מאמרים/BELIEVING%20and%20ACHIEVING.pdf.
5. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory / A. Bandura. - Englewood Cliffs, NJ. : Prentice-Hall, 1986. - 544 p.
6. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change [Electronic resource] / A. Bandura // Psychological Bulletin. - 1977. - № 84. - P. 191-215. - Accessed mode : <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>.
7. Soodak L. Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral [Electronic resource] / L. Soodak, D. Podell // Journal of Special Education. - 1993. - № 27. - P. 66-81.
8. Hoy W. K. Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools [Electronic resource] / W. K. Hoy, A. E. Woolfolk // The Elementary School Journal. - 1993. - № 93. - P. 356-372.
9. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. - New York : W. H. Freeman and Company, 1997. - 604 p.
10. Woolfolk-Hoy A. Teachers' Sense of Efficacy Scale1 (long form) [Electronic resource] / A. Woolfolk-Hoy. - Accessed mode : <http://anitawoolfolkho.com/wp-content/uploads/2015/04/TSES-scoring-zted8m.pdf>.
11. Tschannen-Moran M. Teacher efficacy: Its meaning and measure. [Electronic resource] / M. Tschannen-Moran, A. E. Woolfolk Hoy, W. K. Hoy // Review of Educational Research. -1998. - № 68ю - P. 202-248. - Accessed mode : <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote.PDF>.
12. Protheroe N. Teacher efficacy: What is it and does it matter? [Electronic resource] / N. Protheroe. - Accessed mode : https://www.naesp.org/resources/1/Pdfs/Teacher_Efficacy_What_is_it_and_Does_it_Matter.pdf.

References

1. Hoy, A. W. (2000, April) Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Session 43:22, Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning, New Orleans. Retrieved from <http://anitawoolfolkho.com/pdfs/efficacy-43-22.pdf>.
2. Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. (REPORT NO. R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130243.pdf>.
3. Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, College Station, TX. Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote.PDF>.
4. Jerald, C. D. (2007). Believing and achieving (Issue Brief). Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Retrieved from vmarpad.shaanan.ac.il/efficacy/הורללות%20עצמית/מאמרים/BELIEVING%20and%20ACHIEVING.pdf.
5. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
6. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Bulletin, 84, 191-215. Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>.

7. Soodak, L. & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66–81.
8. Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356–372.
9. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
10. Woolfolk-Hoy, A. E. (2001) Teachers' Sense of Efficacy Scale1 (long form) Retrieved from <http://anitawoolfolk.com/wp-content/uploads/2015/04/TSES-scoring-zted8m.pdf>.
11. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote.PDF>.
12. Protheroe, N. (2008) Teacher efficacy: What is it and does it matter? Research Report Principal, May/June. Retrieved from https://www.naesp.org/resources/1/Pdfs/Teacher_Efficacy_What_is_it_and_Does_it_Matter.pdf.

BONDAR T.,

Doctoral candidate, Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University Ph.D., Associate Professor
TEACHER EFFICACY AS A MAIN FACTOR TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION IN THE USA

Introduction. *In Ukraine the role of teacher efficacy in implementing the inclusive education continues to attract interest of many researchers and practitioners. Recertification institutes, teacher training universities develop programs to provide teachers with necessary skills. However, the issue of teacher efficacy – teacher confidence in the ability to promote students' learning and the development of reliable instrumentation to measure efficacy is far from being central in the school environment. In order to involve more teachers into inclusive classroom it is necessary to adapt the USA experience in understanding and realizing the complex nature of the efficacy construct.*

Purpose of the study is to analyze the nature of the teacher efficacy, four main sources that influence its development and the approaches to measure teacher efficacy.

Methods. *To analyze the evolution of the efficacy construct, its main sources of influence and the historic perspective of the instrumentation development theoretical methods were applied. Theoretical methods include analysis, synthesis and systematization of scientific research in the field of psychology of human's behavior, theories of social learning and cognitive social learning theory. That allowed to study and explain the nature of efficacy, the correlation between teacher efficacy and students' achievements. Theoretical data systematization was used to draw conclusions about the approaches to the development of instrumentation to measure teacher efficacy.*

Results. *It's been found that the concept of teacher efficacy rooted in A. Bandura's theory of self-efficacy. It was first defined in the research by RAND Corporation. There were identified four powerful sources that affect teacher efficacy, including mastery experiences, physiological and emotional states, vicarious experiences, and social persuasion. There were demonstrated different approaches to develop the effective scale to measure teacher efficacy. Although the scale developed by Gibson and Dembo had several flaws, they defined the factors of personal teaching efficacy and teaching efficacy, later labeled as general teaching efficacy. Their scale is considered to have laid the foundation for further developments in instrumentation development to measure teacher efficacy. There has been given the Teachers' Sense of Efficacy Scale developed by M. Tschannen-Moran and A. . Hoy.*

Originality. *The research findings presented can be used to compare the approaches to studying teacher efficacy concept in Ukraine and the USA, to clarify the relationship between these approaches, to improve measurement techniques and to replicate results.*

Conclusion. *Understanding the correlation between teacher efficacy and student achievement, the main sources that influence teacher efficacy practioners will understand teacher's willingness to realize inclusive education and to even stay in the field.*

Keywords: *efficacy, personal teaching efficacy, teaching efficacy, Teacher Self-efficacy Scale, social cognitive theory.*

*Одержано редакцією 05.11.2016 р.
 Прийнято до публікації 03.12.2016 р.*