

Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021
Унікальність тексту 90,2 % (Unicheck ID101008467)
© Журавльова Лариса Станіславівна, 2021

DOI:<https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-12>
УДК 376.011.3-051

Наталія Валеріївна Никоненко
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0277-9113>
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціально-
гуманітарних дисциплін,
Київський медичний університет
м. Київ, Україна
nataliianykonenko@gmail.com

ВПЛИВ НОВІТНІХ ВИКЛИКІВ СУСПІЛЬСТВА НА ПІДГОТОВКУ СПЕЦІАЛЬНИХ УЧИТЕЛІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛІЗАЦІЙ У США

Вивчення впливу новітніх викликів суспільства на підготовку вчителів спеціальної освіти для навчання учнів із РАС і ПФОРА у США та в Україні стало метою цієї наукової роботи. Задля адаптації до новацій освітянам слід об'єднуватися у професійні педагогічні асоціації та перетворюватися на «агентів змін». У роботі описано перелік професійних умінь спеціального вчителя у сучасних умовах з посиланням на рекомендації Ради з питань особливих дітей та роботи науковців. Педагог учнів із РАС у дистанційній формі навчання повинен уміти враховувати фактори соціальної взаємодії та індивідуальні особливості поведінки та спілкування, що негативно впливають на можливість та результативність навчальної діяльності. Окрім розуміння принципів планування фізичного простору, учителі учнів із ПФОРА повинні володіти уміннями організації фізичних вправ, модифікації методів викладання, використання допоміжних технічних та нетехнічних засобів у дистанційному навчанні.

Ключові слова: підготовка вчителів спеціальної освіти у США, спеціальний вчитель, спеціалізації вчителя спеціальної освіти у США, спеціалізації вчителя спеціальної освіти в Україні, спеціальна освіта, компаративна педагогіка.

Вступ. Ставлення суспільства до осіб із обмеженнями життєдіяльності, єдиним валідним критерієм якого є якісне надання медичних та освітніх послуг інвалідів, за висновком А. Шевцова, визначає «характер соціально-економічної структури певної суспільної формації» (2009, с. 20). Тривалий карантин, спричинений поширенням коронавірусу у всіх країнах світу, вочевидь призведе до незворотних соціально-політичних та культурних наслідків у глобальному масштабі. Зміна способу життя та

усталених правил суспільної поведінки, сформульованих та відпрацьованих тисячоріччями, заміна звичних ритуалів віртуальним або цифровим спілкуванням та розмитість часових і просторових рамок спілкування створюють нову реальність, за якої кожен постійно готовий працювати та взаємодіяти з іншими без урахування робочих днів і годин. Постійна невизначеність, соціальне дистанціювання, робота без дотримання графіка та дистанційне навчання в умовах мінливих

зовнішніх обмежень створюють атмосферу нервової напруги, яка безсумнівно впливає на всіх людей, проте особливо вразливими до цих та інших викликів вбачаємо осіб із обмеженнями життєдіяльності (надалі – ОЖ).

Видаються неймовірним прогресом всі нововведення останніх десятиліть, покликані забезпечити інтереси 10 % населення планети: ухвалення національних та міжнародних законодавчих актів для захисту прав осіб із ОЖ, упровадження можливостей реабілітування, інклюзивного навчання та принципів універсального дизайну в усіх сферах життя, зміщення акцентів у свідомості громадян, зокрема шляхом запровадження етичної термінології задля переходу до толерантного стилю суспільної поведінки, метою яких було розширення можливостей формування соціальних і комунікативних навичок та інтеграції кожного члена суспільства, особливо це стосується вразливих категорій населення, зокрема дітей із ОЖ. Наразі для переважної більшості останніх чи не єдиним зв'язком із зовнішнім світом залишаються їхні вчителі. Відтак спеціальні педагоги, не проста робота яких завжди ускладнена хронічною нестачею кадрів, незвичними умовами дистанційного навчання, збільшення запитів на додаткове позаурочне спілкування від вихованців, обмеженим арсеналом методичних засобів і прийомів педагогічного впливу, прийнятних для гібридного навчання, мають відповідати оновленим вимогам суспільства. Оскільки за нинішніх умов кожна країна постає перед подібним спектром проблем, вважаємо за належне дослідити зарубіжний досвід США як лідера ключових галузей економічної діяльності, серед яких і освіта.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що порівняльні дослідження у галузі спеціальної освіти традиційні для вітчизняних науковців (Д. Аксаміт, Н. Гаврилова, Л. Журавльова, І. Задорожна, А. Колупасва, Ю. Мельник, О. Моргачова, Н. Назарова, Т. Фуряєва, В. Шевченко), зокрема вивчення досвіду організації спеціальної освіти та інклюзивного навчання у США (Т. Бондар, К. Глушенко, М. Захарчук та ін.), особливостей

підготовки освітян для роботи із учнями із особливими освітніми потребами (Б. Косевська, О. Мартинчук, А. Шевцов та ін.).

Трансформація суспільних відносин ставить нові виклики перед кожним вчителем, особливо спеціальним вчителем, робота якого першочергово спрямовується на виховання та навчання дітей із особливими освітніми потребами (надалі – ООП). Оскільки такі потреби безпосередньо залежать від типу порушень психофізичного розвитку, **метою** нашої статті є вивчення впливу новітніх викликів суспільства на підготовку вчителів спеціальної освіти та інклюзивного навчання окремих спеціалізацій (надалі – спеціальних вчителів) у США та в Україні, а також формулювання пропозицій щодо її оновлення. Для нашого дослідження було обрано дві спеціалізації: «Навчання учнів із порушеннями функцій опорно-рухового апарату (ПФОРА)» та «Навчання учнів із розладами аутистичного спектру (РАС)».

Методами нашого дослідження стало теоретичне вивчення системи спеціальної освіти США та забезпечення її педагогічними кадрами відповідно до чинного законодавства країни та опрацювання наукової і методичної літератури з окреслених питань. Детальний опис американської класифікації освітніх програм підготовки за спеціальністю «Спеціальна освіта» та порівняння із вітчизняними спеціалізаціями зроблено у дослідженні А. Шевцова та Н. Никоненко (2020), тому в основу аналізу спеціалізацій підготовки спеціальних педагогів у США було покладено висновки наших попередніх досліджень, зокрема матеріал таблиці 1, дозволяє краще зрозуміти відмінності вітчизняної та американської систем, представлений нижче. Так, відповідно до американської класифікації порушень розвитку, для піклування та навчання осіб із розладами аутистичного спектру, емоційними розладами, порушеннями інтелектуального розвитку запроваджено окремі категорії, відповідно яких проводиться спеціалізація освітніх програм підготовки педагогів спеціальної освіти.

Таблиця 1

Порівняння переліків спеціалізацій вчителів спеціальної освіти у США та в Україні

Перелік спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти	
Спеціалізації вчителя спеціальної освіти у США	Їхні відповідники в Україні
13.1001 – спеціальна освіта (загальна) (<i>Special Education and Teaching, General</i>)	–
13.1003 – навчання осіб із порушеннями слуху, включаючи глухоту (<i>Education/Teaching of Individuals with Hearing Impairments Including Deafness</i>)	016.04 – сурдопедагогіка
13.1004 – навчання обдарованих та талановитих (<i>Education/Teaching of the Gifted and Talented</i>)	–
13.1005 – навчання осіб із емоційними розладами (<i>Education/Teaching of Individuals with Emotional Disturbances</i>)	016.02 – олігофренопедагогіка
13.1006 – навчання осіб із інтелектуальними порушеннями (<i>Education/Teaching of Individuals with Intellectual Disabilities</i>)	
13.1013 – навчання осіб із розладами аутистичного спектру (<i>Education/Teaching of Individuals with Autism</i>)	
13.1014 – навчання осіб із затримкою розвитку (<i>Education/Teaching of Individuals Who are Developmentally Delayed</i>)	
13.1007 – навчання осіб із множинними розладами (<i>Education/Teaching of Individuals with Multiple Disabilities</i>)	–
13.1008 – навчання осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та іншими фізичними розладами (<i>Education/Teaching of Individuals with Orthopedic and Other Physical Health Impairments</i>)	016.03 – ортопедагогіка
13.1009 – навчання осіб із порушеннями зору, включаючи сліпоту (<i>Education/Teaching of Individuals with Vision Impairments Including Blindness</i>)	016.05 – тифлопедагогіка
13.1011 – навчання осіб із обмеженими навчальними можливостями (<i>Education/Teaching of Individuals with Specific Learning Disabilities</i>)	–
13.1012 – навчання осіб із мовленнєвими порушеннями (<i>Education/Teaching of Individuals with Speech or Language Impairments</i>)	16.01 – логопедія
13.1015 – навчання осіб за спеціальними програмами раннього втручання (<i>Education/Teaching of Individuals in Early Childhood Special Education Programs</i>)	–
13.1016 – навчання осіб із травматичними ушкодженнями мозку (<i>Education/Teaching of Individuals with Traumatic Brain Injuries</i>)	–
13.1017 – освіта учнів початкової школи за спеціальними навчальними програмами (<i>Education/Teaching of Individuals in Elementary Special Education Programs</i>)	–
13.1018 – освіта учнів базової середньої школи за спеціальними навчальними програмами (<i>Education/Teaching of Individuals in Junior High/Middle School Special Education Programs</i>)	–
13.1019 – освіта учнів середньої школи за спеціальними навчальними програмами (<i>Education/Teaching of Individuals in Secondary Special Education Programs</i>)	–
13.1099 – спеціальна освіта та навчання (інші категорії) (<i>Special Education and Teaching, Other</i>)	–

Ключові тенденції підготовки спеціальних вчителів. Пошук оптимальних шляхів врахування потреб американських громадян із обмеженнями життєдіяльності та політична воля надати всім громадянам рівні права, знайшов законодавчу підтримку у 1975 р. і остаточно втілюється у політику повної інклюзії у 1990 р., коли було започатковано період «інтегративної ери» спеціальної освіти (за висловом М. Браунелл та ін. (2010, с. 363)). З того часу рух за впровадження інклюзивного навчання отримав підтримку у багатьох країнах, проте і досі у глобальному розумінні ще зарано говорити про загальний світовий рух за повну інклюзію для всіх дітей без винятку. Відповідно до матеріалів річного звіту ЮНЕСКО (*Global education, 2021*) «національні політики підтримують сегрегацію у 5 % країн, часткову сегрегацію у 45 %, інтеграцію у 12 % та інклюзію у 38 %». Отже, значна кількість країн підтримує повну та/або часткову сегрегацію для надання доступу до спеціальної освіти своїм маленьким громадянам із ОЖ і провадить підготовку фахівців для цього.

Крім цього, об'єктивним фактором, який гальмує інтеграцію осіб із ОЖ у суспільство, є поширення коронавірусної хвороби, яке загальмувало життя всієї планети на тривалий час і безумовно вплинуло, зокрема на психоемоційний стан осіб у складних життєвих ситуаціях. Доводиться враховувати той факт, що коронавірусна пандемія більше вплинула на стан психічного здоров'я молоді, ніж осіб старшого віку. Відповідно до останніх досліджень, проведених у липні 2021 р. на замовлення Організації економічного співробітництва та розвитку (*Organization for Economic, 2021*), симптоми тривожності виявлено у 44,8 % молодих американців і 27 % загальної вибірки дорослого населення, а ознаки депресії – у 38,6 % американської молоді і 22,1 % дорослого населення. Результати ще одного опитування, проведеного навесні 2021 р. (на замовлення цієї ж організації), свідчать, що 35 % молоді віком від 18 до 24 років відчувають себе ізольованими від суспільства. Природно, що переважно більшість молодих людей із зазначеними психічними розладами відносять до вразливих категорій населення, які складають основний контингент

здобувачів спеціальної освіти або навіть майбутніх фахівців галузі. Відтак педагогам-практикам належить допомагати таким учням і студентам нормалізувати свій стан та піклуватися про формування соціальних навичок і готовності до пост-ковідної інтеграції у суспільство.

Визнаючи виклики сьогодення, М. Тінн і М. Юмарік (2021) вважають, що для освітян слушним є не лише адаптуватися до новітніх умов, але й перетворитися на «агентів змін». Передумовами для цього науковці називають визначення педагогами власної професійної ідентичності, активну участь в ухваленні рішень та залучення у реформування системи освіти. Для реалізації цієї амбітної мети необхідно активізувати діяльність закладів підготовки та підвищення кваліфікації вчителів і професійних педагогічних асоціацій.

Першою у світі асоціацією американських вчителів спеціальної освіти є Рада з питань особливих дітей (*Council for Exceptional Children*). Заснована Е. Фаррелл у Нью Йорку у 1922 р., нині вона є найчисельнішою у світі, саме тому визначає політику навчання осіб із ООП, принципи підготовки та сертифікації педагогів для роботи із такими дітьми (детальніше у статті А. Шевцова та Н. Никоненко (2020)). Серед головних характеристик спеціального педагога організація визначає готовність відповідати кодексу етичних принципів, адже для роботи із особами із ОЖ освітяни отримують особливу довіру суспільства, засвідчену ліцензією на професійну діяльність.

Під впливом Ради з питань особливих дітей практика підготовки вчителів для навчання учнів із ООП розвинулася від клінічної підготовки на базах закритих закладів, у яких вони знаходились, до «підприємства з доволі нечіткими кордонами» (термін М. Браунелл (2010, с. 358)). Новітніми викликами галузі стали глобальне запровадження інклюзивного навчання, а згодом – дистанційного навчання, яке усунуло часові та просторові показники навчального процесу.

Безперечно, запровадження політики інклюзивного навчання та безпрецедентна увага до охоплення всіх дітей інклюзивним навчанням, фінансування та пропагування такої форми

навчання вплинули на процес підготовки спеціальних вчителів у США. Однією з відчутних змін стало суттєве скорочення обсягів підготовки вчителів за спеціалізаціями 13.1003–13.1099 та широкого профілю (13.1001), узагальнена спеціалізація якого дає такому фахівцеві дозвіл на навчання учнів із ООП незалежно від типу порушення здоров'я.

В умовах інклюзивного навчання окрім вчителів спеціальної освіти учнів із ООП навчають вчителі загальної освіти, підготовка яких тривалістю три кредити перед захистом дипломної роботи передбачає надання окремих знань про специфіку викладання учням спеціальної освіти. На жаль, у дослідженнях специфіки такої підготовки К. Геллер, Д. Свінхарт-Джонс (Heller, Swinehart-Jones, 2003) знаходимо свідчення недостатньої її якості. Відповідно до опитування вчителів загальної освіти, 40 % з них визначили низький рівень оволодіння понад половиною запропонованих компетентностей і 50 % погодилися, що їм слід оволодіти більшістю запропонованих компетентностей. Найбільші проблеми у них виникали із уміннями організації фізичного простору, модифікації методів викладання, використання допоміжних технічних та нетехнічних засобів тощо.

Саме тому для забезпечення належної якості освіти вважається необхідним забезпечення взаємодії вчителів загальної освіти із спеціальними вчителями із відповідною спеціалізацією. Відтак провідним професійним умінням практикуючих спеціальних вчителів тепер визначається партнерська взаємодія з іншими учасниками освітнього процесу з метою консультування їх та укладання якісних індивідуальних навчальних планів для учнів із ООП. Проте кількість вчителів загальної освіти також недостатня (Brownell, 2010, с. 363), у закладах вищої освіти США активно запроваджується ідея підготовки одночасно вчителів загальної та спеціальної освіти (наприклад, спеціальність вчителя початкової освіти може передбачати підготовку фахівця і загальної, і спеціальної освіти одночасно).

Загалом по країні простежується нерівномірність у забезпеченні педагогічними

кадрами за освітніми програмами, наведеними у таблиці 1. Відповідно до статистичних даних прогнозована потреба у спеціальних вчителях для американських закладів освіти на 2025 р. – 316 тис. осіб за пропозиції 190 тис. осіб (NationalCenter, 2020). Станом на 2017/18 н. р. 46 штатів звітували про значну нестачу спеціальних вчителів для навчання осіб із особливими освітніми потребами (ООП) у всіх категоріях закладів спеціальної освіти (спеціальних школах інтернатного типу, закладах загальної освіти від повної інклюзивної форми до сегрегованих спеціальних класів; у приватних закладах освіти; у закладах освіти на базі лікарень та для патронажу домашнього навчання). Даними офіційної статистики було засвідчено, що закладами вищої освіти готується близько половини необхідної кількості вчителів спеціальної освіти, і різниця між попитом на таких фахівців та їх наявною кількістю щороку збільшується. Так, у 2018/19 н.р. галузь отримала 860 вчителів для навчання осіб із розладами аутистичного спектру, 149 педагогів для навчання учнів із інтелектуальними порушеннями, 151 вчителя учнів порушеннями зору і 9 педагогів для навчання учнів із травматичними порушеннями мозку та 62 фахівці для навчання осіб із фізичними порушеннями та іншими порушеннями здоров'я. Спрямуємо увагу на дослідження особливостей професійної підготовки вчителів різних спеціалізацій.

Особливості підготовки вчителів для навчання учнів із РАС. За визначенням федерального закону США «Про освіту осіб з особливими освітніми потребами» (*Individuals with Disabilities Education, 2004*) розлади аутистичного спектру / аутизм визначаються порушеннями розвитку, які суттєво впливають на вербальну та невербальну комунікацію та соціальну взаємодію, негативно впливають на результати навчання та проявляються, як правило, до досягнення дитиною віку трьох років. Іншими ознаками аутизму у законі називають повторювані дії та стереотипні рухи, опір змінам навколишнього середовища чи змінам у повсякденному розпорядку та незвичні реакції на сенсорний досвід.

Станом на 2017-18 рр. у США аутизм діагностовано у 710 тис дітей шкільного віку (10 % від всіх учнів із обмеженнями життєдіяльності), хоча у 2000 р. такий діагноз отримало 93 тис дітей (1,5 %) (*NationalCenter, 2020*). Очевидним є стрімке зростання категорії учнів із аутизмом, кількість яких становить нині 1,4 % всіх дітей шкільного віку. У деяких східних штатах (Меріленд, Вірджинія, Алабама, Техас) та всіх західних штатах на узбережжі Тихого океану (Аляска, Вашингтон, Орегон, Каліфорнія, Гаваї) аутизм визначають третім за чисельністю поширень порушенням здоров'я.

За статистичними даними 2019 р. (*SpecialEducationalNeeds, 2019*) в Англії відносна кількість учнів із РАС як первинним порушенням становить 11 %, проте кожен третій учень із ООП (29 %), для якого розробляються індивідуальні навчальні плани, має саме таке порушення. Серед учнів з ООП, яким надають лише допоміжні послуги, частка учнів із РАС становить 6,2 %.

Хоча у Великій Британії розлади аутистичного спектру та мовленнєві порушення відносять до категорії «Особливі потреби у спілкуванні та взаємодії», освіта осіб із РАС відбувається в окремих 646 спеціалізованих закладах спеціальної освіти державного та приватного сектора (з-поміж 1044 діючих у країні). Частка учнів із РАС віком 4-17 років у закладах спеціальної освіти становить 26 % від загального числа учнів із ООП (*SpecialEducationalNeeds, 2019*).

Учні із розладами аутистичного спектру мають особливі освітні потреби, для відповідності яким педагоги повинні отримати цілеспрямовану підготовку. Відповідно до рекомендацій Ради з питань особливих дітей така підготовка передбачає оволодіння теоретичними знаннями, а також уміннями і навичками створення безпечного і здорового освітнього середовища для належного навчання здобувачів освіти із ООП.

У 2017/18 н.р. у США за 70 освітніми програмами 13.10013 «Навчання осіб із розладами аутистичного спектру» отримало професійну підготовку 860 освітян. Освітні програми (*NationalCenter, 2020*) акцентують увагу на розробку навчальних програм і послуг для

дітей та дорослих із аутизмом та готує до вчителювання для цієї категорії учнів. Передбачаються також підготовка до діагностування РАС, розробки індивідуальних навчальних планів, навчання і виховання учнів із РАС, надання консультацій з фахових питань та ознайомлення із законодавчою базою федеральних та місцевих актів, що регулюють функціонування галузі спеціальної освіти.

Оскільки відповідно до української системи розлади аутистичного спектру відносять до порушень інтелектуального розвитку, для яких здійснюється підготовка педагогічних кадрів (Шевцов, Никоненко, 2020), наведемо статистичні дані для розмежування зазначених категорій. У США у 2017/18 н.р. за освітніми програмами 13.1006 «Освіта осіб із інтелектуальними порушеннями» здобули дипломи лише 149 осіб. Водночас у період 1976-2018 рр. кількість учнів із діагностованими інтелектуальними порушеннями знизилася вдвічі і досягла 436 тисяч, що становить 6,2% від загальної кількості школярів із ООП (*NationalCenter, 2020*).

Вважаємо за необхідне навести дані про заклади навчання учнів із РАС: 39,7 % учнів із РАС навчаються в інклюзивних класах державних закладів середньої освіти; 52,5 % школярів – у державних закладах середньої освіти у режимі неповної інклюзії; 3 % – у закладах спеціальної освіти; 1,4 % дітей батьки розмістили у приватні заклади освіти; 0,4 % здобувачів освіти знаходяться на домашньому навчанні або навчаються у лікарнях, а 0,2 % осіб із аутизмом перебувають у виправних закладах для неповнолітніх (*NationalCenter, 2020*). Для порівняння відповідно до даних Інституту освітньої політики України 44,8 % школярів із РАС навчаються в інклюзивних класах закладів середньої освіти, що загалом відповідає американським показникам.

Педагог повинен враховувати фактори соціальної взаємодії, поведінки та спілкування, що можуть негативно впливати на результативність навчальної діяльності учнів із аутизмом, а також підготуватися до можливих особливостей їхньої поведінки: незвичайна фіксація (наприклад, лише гра з круглими іграшками); неможливість зосередитися, не

виконавши попередньо рутинну операцію; неочікувана бурхлива реакція на переривання звичайного графіку; нетипові звички у спілкуванні (від повного уникнення до повторення певних фраз за співрозмовником); ускладнене розуміння соціальних взаємодій.

Для оптимізації роботи з учнями із аутизмом педагог має пам'ятати про типи для цієї категорії учнів бар'єри до навчання: складність слідувати інструкціям, складнощі у спілкуванні, відсутність зацікавленості, нестриманість.

Американським вчителям спеціальної освіти та інклюзивного навчання, які працюють із особами із РАС, рекомендують дотримуватися таких методичних правил:

- давайте по одному завданню;
- уникайте об'єднання всіх компонентів завдання в єдину дію, поки не буде опановано кожен окремий елемент;
- надавайте перевагу індивідуальним формам роботи з учнями з РАС;
- пояснюйте матеріал із використанням різних каналів сприйняття (напишіть інструкцію на папері, озвучуйте її, унаочніть свої слова та просіть учня повторювати всі дії за вами);
- обмежуйте використання технічних засобів, які зменшують потребу у міжособистісному спілкуванні;
- для підвищення зацікавленості учня із аутизмом до навчання досліджуйте його / її інтереси (наприклад, якщо його цікавлять машини, пропонуйте задачі з машинами);
- для уникнення руйнівної поведінки учня з РАС вивчайте, що може його / її заспокоїти або розхвилювати, поговоріть про це з членами його сім'ї.

З метою розв'язання нагальних питань, що виникають у практичній діяльності вчителів учнів із РАС використовують численні методи: віртуальні або телефонні консультації; професійні зібрання; участь у роботі професійних асоціацій, організацій та об'єднань; підвищення кваліфікації вчителів-практиків у форматах літніх шкіл, групових занять, індивідуальних занять, дистанційних курсів, які можуть супроводжуватися консультаціями он-лайн,

забезпеченням матеріалів для самостійного опрацювання тощо.

За умов глобального впровадження дистанційного навчання вчителю учнів із РАС слід постійно враховувати недоліки дистанційного навчання для цієї категорії учнів, пов'язані із обмеженнями можливостей і потреб для міжособистісного спілкування, для формування соціальних навичок та з погіршенням фізичного стану учнів через відсутність об'єктивної необхідності у постійній фізичній активності.

Особливості підготовки вчителів для навчання учнів із ПФОРА. На відміну від попередньої спеціалізації підготовка вчителів для навчання учнів із ПФОРА в Україні стала можлива завдяки теоретичному обґрунтуванню ортопедагогіки як напряму наукового дослідження та сфери підготовки вчителів А. Шевцовим (2012). Підготовка вчителів за спеціальністю «Ортопедагогіка» ведеться з 2010 року на базі Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Отже, корисним і цікавим є порівняння зазначених практик у США та в Україні.

Відповідно до Закону США «Про освіту осіб із особливими освітніми потребами» (*Individuals with Disabilities*, 2004) ПФОРА визначається, як «тяжке ортопедичне порушення, яке негативно впливає на можливості фізичної активності та навчальної діяльності дитини». Законом визначено, що цей термін охоплює «порушення, викликані вродженими аномаліями, захворюваннями (наприклад, поліомієлітом, туберкульозом кісток тощо), та порушеннями інших етимологій (наприклад, дитячий церебральний параліч, ампутації, переломи кісток або опіки, які спричинили контрактури)». Такі учні можуть мати вторинні порушення (наприклад, порушення зору, слуху), а їхній інтелектуальний розвиток має спектр від обдарованого до інтелектуальних порушень глибокого ступеня. Зважаючи на широкий спектр порушень, об'єднаних у єдину категорію, очевидно, що потреби осіб із ПФОРА, зокрема й освітні, можуть суттєво відрізнятися. Серед учнів із ПФОРА є такі, що займаються за програмою загальної освіти, згодом отримують вищу освіту,

а є такі, що зможуть оволодіти лише індивідуалізованою навчальною програмою та працювати із супроводом.

Однак, існують певні спільні особливості, характерні для більшості осіб із зазначеними порушеннями здоров'я. Найголовнішою серед них є подолання фізичних бар'єрів до отримання освіти в звичайних умовах. Іншою особливістю є ймовірність перебування у лікарнях та інших медичних закладах протягом тривалого часу, оскільки там їм надавалася медична допомога. Саме ці особливості було закладено в основу розробки умов для навчання учнів із ПФОРА у США понад 150 років тому.

Говорячи про систему спеціальної освіти загалом, необхідно враховувати, що вона завжди тісно перепліталася з політичними та ідеологічними течіями тогочасної держави (Шеремет, Ковальчук, 2019, с. 176) та була залежна від провідної для певної епохи моделі інвалідності. У дослідженні А. Шевцова (2009, с. 125–149) подано ґрунтовний аналіз кожній із трьох глобальних моделей інвалідності (медичної, соціальної та неосоціальної), детально описано їхні особливості, характерні риси та чинники, що обумовлювали розвиток людської спільноти. Основним чинником науковець називає «тип соціальної формації з певними соціокультурними характеристиками» (Шевцов, 2009, с. 78), оскільки він «породжує відповідне ставлення суспільства до осіб із обмеженнями життєдіяльності, модель інвалідності, моделі соціального реабілітування і відповідний розвиток спеціальної освіти».

За часи домінування медичної (в англійській літературі вживається термін «категоріальної») моделі інвалідності практикувалося тривале перебування дітей із ПФОРА у лікарнях та спеціалізованих медичних установах. З того часу традиційним для США стало надання освітніх послуг для дітей із ПФОРА саме на базі медичних установ, де одночасно відбувалася і підготовка вчителів таких дітей. Досвід Сегена, Галадета, Ітарда та інших визначних педагогів ХІХ століття, які започаткували й очолювали таку підготовку, деякі вчені ще досі вважають найоптимальнішим. Проте у чистому вигляді він застосовується лише

окремими альтернативними програмами перепідготовки фахівців для отримання права навчати учнів спеціальної освіти.

У 1950-70 рр. у США активно відкриваються педагогічні коледжі та факультети університетів, перші академічні програми підготовки вчителів спеціальної освіти відповідали засадам медичної моделі інвалідності і підтримували традиції категоріальної підготовки спеціальних педагогів, оскільки заклади закритого типу та лікарні, у яких проходило навчання учнів із ОЖ та які ставали базами педагогічної практики для майбутніх вчителів спеціальної освіти, було спеціалізовано для осіб із певною категорією порушень. На основі категоріального підходу було визначено 10 основних спеціалізацій програм підготовки спеціальних вчителів. До категорій, з якими було накопичено чималий досвід надання медичних та освітніх послуг («Навчання осіб із порушеннями слуху та глухотою», «Навчання осіб із порушеннями зору та сліпотою» та «Навчання осіб із інтелектуальними порушеннями»), додалися «Навчання осіб із фізичними порушеннями та іншими порушеннями здоров'я», «Навчання осіб із мовленнєвими порушеннями», «Навчання талановитих і обдарованих» тощо. Об'єднання двох типів порушень в єдину спеціалізацію «освіта осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та з особливими станами здоров'я» стало можливим завдяки фактору госпіталізації обох категорій учнів, яких доводилося одночасно навчати на базах лікарень, проте й нині спеціалізація існує саме в такій редакції. Відповідно до американської класифікації програм підготовки фахівців спеціалізація 13.1008 «Навчання осіб із ортопедичними порушеннями та іншими порушеннями фізичного здоров'я» («Education/Teaching of Individuals with Orthopedic and Other Physical Health Impairment») (National Center, 2020) має за мету розробку освітніх послуг для дітей та дорослих із ПФОРА та іншими порушеннями фізичного здоров'я, які негативно впливають на їхні навчальні результати, і передбачає підготовку фахівців для роботи із цією категорією здобувачів освіти.

Через стрімке зростання кількості учнів із ООП у закладах загальної освіти, гостру нестачу

вчителів та заміну медичної моделі інвалідності на соціальну (некатегоріальну) у 1980-х рр. розпочалася підготовка спеціального вчителя широкого профілю за уніфікованими освітніми програмами. Головною ідеєю стало перелаштування від підготовки учителів до роботи з особами із певними порушеннями здоров'я до підготовки «універсального» вчителя спеціальної освіти, що сприяло зростанню попиту на фахівців, які отримували підготовку для планування корекційної роботи, викладання та формування навичок суспільної поведінки у учнів, порушення здоров'я яких мали низький рівень поширення (інтелектуальні порушення важкого та глибокого ступенів, важкі порушення функцій опорно-рухового апарату, порушення слуху та зору, складні комплексні порушення тощо). За М. Броунелл (2010, с. 358), альтернативною програмою стала програма підготовки вчителів спеціальної освіти без додаткових спеціалізацій для роботи з учнями, порушення яких мали високий рівень поширення (обмежені навчальні можливості, емоційні та поведінкові розлади). Тип порушення не мав значення у підготовці.

Перехід від медичної і соціальної до неосоціальної моделі інвалідності, запровадження політики інклюзивного навчання вплинули на процес підготовки спеціальних вчителів у США. Одним із результатів змін суспільно-політичного ставлення до осіб із інвалідністю стало суттєве скорочення обсягів підготовки вчителів для навчання осіб із ПФОРА (а також інших спеціалізацій) та збільшення кількості фахівців спеціальної освіти із узагальненою спеціалізацією.

На жаль, у дослідженнях специфіки такої підготовки К. Геллер та Д. Свінгарт-Джонс (2003) знаходимо свідчення недостатньої її якості. У результаті проведеного у США національного дослідження з вивчення ефективності підготовки вчителів із узагальненою спеціалізацією для навчання учнів із ПФОРА було зроблено висновки, що теоретична та практична підготовка третини таких фахівців становить не більше 60 % від необхідного рівня. Найбільші проблеми у них виникали із уміннями організації фізичного простору, модифікації методів викладання,

використання допоміжних технічних та нетехнічних засобів тощо.

Однак нестача вчителів-практиків для навчання учнів з ПФОРА та охочих стати фахівцем за цією спеціалізацією викликає особливе занепокоєння. Із 7,3 мільйонів учнів із ООП (14 % всіх учнів державних закладів загальної освіти) кількість учнів із ПФОРА становить 39 208 осіб (0,5 %). За вказаною освітньою програмою здійснюється підготовка педагогічних працівників у 9 американських закладах вищої освіти, зокрема: CUNYHunterCollege (Нью Йорк), EasternMichiganUniversity (Мічиган), FresnoPacificUniversity (Каліфорнія), UniversityofPuertoRico-Bayamon (Пуерто Ріко) та ін. У 2017/18 н. р. відбулось вручення диплома лише 1 бакалавру, а 2018/19 н. р. цими закладами був підготовлений 1 бакалавр (AquinasCollege (Мічиган)), 1 фахівець післядипломної освіти (CUNYHunterCollege (Нью Йорк)), 61 бакалавр (UniversityofPuertoRico-Bayamon (Пуерто Ріко)).

Законодавством США (IndividualswithDisabilitiesEducationImprovementAct, 2004) визначено перелік форм забезпечення безбар'єрності освітнього простору закладом освіти: транспортування на місце навчання та додому, між корпусами закладу, доступність аудиторій на різних поверхах однієї будівлі; розробка універсального дизайну простору навчальної аудиторії для полегшення маневрування нею; забезпечення логістики пересування учнів з ПФОРА для уникнення тривалих переходів між аудиторіями у натовпі інших учнів школи на перервах; розробка індивідуальної системи навчання та оцінювання навчальних результатів з фізичної культури у учнів із ПФОРА відповідно до їхніх можливостей; налагодження ефективної взаємодії між учнями із ПФОРА та всіма іншими учасниками освітнього процесу. В умовах інклюзивного освітнього середовища першочерговими для вчителя та адміністрації закладу постають задачі усунення шкільних бар'єрів. В індивідуальних навчальних програмах учнів із ПФОРА значиться, що розклад занять учня повинен мінімізувати потребу пересування школою, а самому учню

гарантується доступ до ліфтів для його полегшення.

За умов глобального впровадження дистанційного навчання учні із ПФОРА отримують рівний доступ до здобуття освіти у комфортних умовах домашнього навчання із застосуванням спеціалізованих допоміжних технологій. Однак, вчителю слід постійно враховувати недоліки дистанційного навчання для цієї категорії учнів, пов'язані із обмеженнями можливостей спілкування учнів із ПФОРА з іншими учнями класу, формування соціальних навичок та з погіршенням фізичного стану учнів через відсутність об'єктивної необхідності у постійній фізичній активності. Отже, задля відповідності викликам сучасної освіти та уточнення оновленого поняття «вчитель» слід поглиблено дослідити питання про моделі організації та якості підготовки вчителів спеціальної освіти, зокрема рівня цифрової компетентності.

З метою розв'язання нагальних питань, що виникають у практичній діяльності вчителів учнів із ПФОРА, використовують численні методи: віртуальні або телефонні консультації; професійні зібрання; участь у роботі професійних асоціацій, організацій та об'єднань; підвищення кваліфікації вчителів-практиків у форматах літніх шкіл, групових занять, індивідуальних занять, дистанційних курсів, які можуть супроводжуватися консультаціями он-лайн, забезпеченням матеріалів для самостійного опрацювання та ін. (Heller, Swinehart-Jones, 2003).

Окремо слід зазначити, що вчителі осіб із ПФОРА повинні володіти спеціальними

цифровими допоміжними технологіями, зокрема додатком перетворення тексту на голос (SpeakIt!), додатком для полегшення читання для осіб із дислексією та порушеннями зору (Read2Go), додатком перетворення голосу на текст для осіб із дисграфією та дискалькулією (DragonDictation, Notability), калькулятор для осіб із порушеннями зору має великі клавіші і функцію озвучування (TalkingCalculator), додаток для звичайних та десяткових дробів та відсотків шляхом унаочнення (VirtualManipulatives!), додаток з малювання для осіб із порушеннями дрібної моторики (DrawFreeforiPad).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Не зважаючи на стійку тенденцію до підготовки педагогів широко профілю (вчителів із узагальненою спеціалізацією, готових до роботи одночасно з дітьми з ООП за різними нозологіями) у США та інших країнах зарубіжжя, залишається і масово впроваджується також і підготовка вчителів за спеціалізаціями, які відображають специфіку захворювань учнів та вторинних дефектів, які створюють особливості освітніх потреб.

Вважаємо, що впродовж тривалої історії розвитку галузі система підготовки спеціальних вчителів та її якості зазнала складніших концептуальних трансформацій відповідно до впливу політичних, економічних, соціальних та інших чинників, які у межах визначених суспільних моделей потребують додаткового вивчення. Тож вельми перспективними є подальші порівняльні дослідження різних спеціалізацій вчителів спеціальної освіти та інклюзивної форми навчання з використанням практичного та теоретичного досвіду як США, так і України.

Література

- Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології. Київ: МП Леся, 2009. 484 с.
- Шевцов А. Г. Обґрунтування ортопедагогіки: *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. ІХХ. У 2-х ч. Ч. 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2012. С. 274–284.
- Шевцов А. Г., Никоненко Н. В. Компаративний аналіз спеціалізацій майбутніх вчителів спеціальної освіти у США та в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Вип. 39: збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. С. 130–140.
- Шеремет М. К., Ковальчук Ж. М. Розвиток спеціальної освіти в Україні як окремої галузі науки в 1940-1960-х рр. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia*

- National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2019. Вип. 1(1). С. 169–177. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-18>*
- Brownell M. T., Sindelar P. T., Kiely M. T., Danielson L. C. Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Exceptional Children*. 2010. Vol. 76. № 3. P. 357–377.
- Heller K. W., Swinehart-Jones D. Supporting the Educational Needs of Students with Orthopedic Impairments. *Physical Disabilities: Education and Related Services*. 2003. Vol. 22. № 1. P. 3–24.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 108–446, 118 Stat. 2647.
- National Center for Educational Statistics. The Condition of Education: Students with disabilities. Washington DC: U.S. Department of Education, 2020. URL : <http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg> (Accessed 30 November 2021).
- Organization for Economic Co-operation and Development. Mental Health and Young People. 2021. URL : <https://www.oecd.org/coronavirus/en/data-insights/mental-health-and-young-people>. (Accessed 30 November 2021).
- Special Educational Needs in England: January 2019. URL : https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/814244/SEN_2019_Text.docx.pdf (Accessed 30 November 2021).
- Tinn M., Umarik M. Looking Through Teachers' Eyes – Investigating Teacher Agency. *British Journal of Educational Studies*. 2021. DOI : 10.1080/00071005.2021.1960268.
- Global education monitoring report, 2021, Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: Inclusion and Education: All Means All. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375490?> (Accessed 30 November 2021).

References

- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T. & Danielson, L. C. (2010). *Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. Exceptional Children*, vol. 76, no. 3, 357–377 (eng).
- Global education monitoring report (2021), Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: Inclusion and Education: All Means All. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375490?> (Accessed 30 November 2021) (eng).
- Heller, K. W. & Swinehart-Jones, D. (2003). Supporting the Educational Needs of Students with Orthopedic Impairments. *Physical Disabilities: Education and Related Services*. vol. 22, n. 1, 3–24 (eng).
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 108–446, 118 Stat. 2647 (2004).
- National Center for Education Statistics. The Condition for Education. (2018). Centre for Educational Statistics; U.S. Department of Education. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp (Accessed 20 March 2021) (eng).
- National Center for Educational Statistics. The Condition of Education: Students with disabilities. Washington DC: U.S. Department of Education (2020). <http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg> (Accessed 30 November 2021) (eng).
- Organization for Economic Co-operation and Development. Mental Health and Young People. (2021). <https://www.oecd.org/coronavirus/en/data-insights/mental-health-and-young-people>. (Accessed 30 November 2021) (eng).
- Sheremet, M. K. & Kovalchuk, Zh. M. (2019). The evolution of special education in Ukraine as a separate scientific area in the 1940-1960's. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Series: Pedagogy. Social Work)*. Publishing house of the Municipal Institution of Higher Education. Khortytsia

- National Educational Rehabilitation Academy of Zaporizhzhia Regional Council. Iss. 1(1). 169–177. <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-18> (ukr).
- Shevtsov, A. & Nykonenko, N. (2020). Comparative Analysis of Instructional Programs for Future Special Education Teachers in the USA and in Ukraine. *Scientific Journal National Pedagogical Dragomanov University*. Series 19. Special Education and Special Psychology. Issue 39: collection of research articles : Publishers of National Pedagogical Dragomanov University. 130–140 (ukr).
- Shevtsov, A. (2009). Educational Foundations of Rehabilitology : Lesia Ltd (ukr).
- Shevtsov, A. (2012). Rationale for Orthopedagogy. *Collection of Research Papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University*. Issue IXX. In 2 books. Book 1. Series: social sciences and education : Medobory. 274–284 (ukr).
- Special Educational Needs in England: January (2019). https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/814244/SEN_2019_Text.docx.pdf (Accessed 30 November 2021) (eng).
- Tinn, M. & Umarik, M. (2021). Looking Through Teachers' Eyes – Investigating Teacher Agency. *British Journal of Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1960268> (eng).

ВЛИЯНИЕ НОВЫХ ВЫЗОВОВ ОБЩЕСТВА НА ПОДГОТОВКУ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ В США

Наталія Никоненко, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Київського медичного університету, Київ, Україна, e-mail : nataliianykonenko@gmail.com

Изучение влияния новых вызовов общества на подготовку учителей специального образования для обучения учащихся с аутизмом и нарушением функций опорно-двигательного аппарата в США и Украине стало целью этой работы. Для адаптации к новациям педагогам следует объединяться в профессиональные педагогические ассоциации и примерять роль «агентов перемен». В работе описан перечень профессиональных умений современного учителя специального образования со ссылкой на рекомендации Совета по особым детям и работы американских ученых. Педагог учащихся с аутизмом в условиях дистанционной формы обучения должен учитывать факторы социального взаимодействия и возможные особенности поведения и общения детей, негативно влияющие на возможность и результативность учебной деятельности онлайн. Учителя школьников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, должны обладать умениями модификации методов преподавания, использования вспомогательных технических и нетехнических средств обучения, понимания необходимости физических упражнений в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: подготовка учителей специального образования в США, специальный учитель, специализация учителя специального образования в США, учителя специального образования для обучения учащихся с аутизмом, учителей специального образования для обучения учащихся с аутизмом и нарушением функций опорно-двигательного аппарата, специализация учителя специального образования в Украине, компаративная педагогика.

THE INFLUENCE OF THE LATEST SOCIETY CHALLENGES ON DIFFERENT INSTRUCTIONAL PROGRAMS FOR SPECIAL EDUCATION TEACHER TRAINING IN THE USA

Nataliia Nykonenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Humanities and Social Sciences Department, Kyiv Medical University, Kyiv, Ukraine, e-mail : nataliianykonenko@gmail.com

The aim of this work was to study the impact of the latest challenges of the globalized society on special education teacher training in the United States and Ukraine. For the needs of our research current instructional programs 13.1013 – Education/Teaching of Individuals with Autism and 13.1008 – Education/Teaching of Individuals with Orthopedic and Other Physical Health Impairments that are used for the US educators' preparation were proposed as examples.

The global onset of the COVID-19 pandemic has changed the common lifestyle for the majority people. Constant uncertainty, social distancing, enormous off-schedule work and distance learning in the face of changing external constraints create an atmosphere of nervous tension that undoubtedly affects all people, but people with disabilities can be observed as especially vulnerable to these and other challenges. The researchers report symptoms of anxiety and depression among young people, feeling of having been left out of the society. There is no doubt in the necessity to support vulnerable students' mental health normalization mostly by psychologists and teachers. In order to adapt to innovations, educators should unite in professional pedagogical associations and become "agents of change".

With the reference to the recommendations of the Council for Exceptional Children and scientific researches, the paper describes the list of professional skills a special teacher needs to obtain in the current conditions. Due to distance learning conditions teachers of students with autism should be able to take into account factors of social interaction and possible behaviours and communication that can affect the effectiveness of educational activities online. Together with proper arranging of classroom furniture and assigning seats, teachers of students with orthopedic and other physical health impairments should gain the skills of effective online communication, tailoring instructional methods, using technical and non-technical educational tools, and recognizing physical condition of a student for proper combining different academical tasks and physical exercises.

Key words: *special education teacher training in the USA, special education teacher, instructional programs for special education teacher training in the USA, instructional programs for special education teacher training in Ukraine, special education, comparative education.*

Стаття надійшла до редакції / Received 30.10.2021

Прийнята до друку / Accepted 19.11.2021

Унікальність тексту 98,5 % (Unicheck ID1009827823)

© Никоненко Наталія Валеріївна, 2021

