

УДК 37.091.214(091):[378.018.8:376-051(73)](045)

DOI: 10.31499/2307-4906.1.2023.276947

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

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 етапи становлення програм підготовки вчителів спеціальної освіти у Сполучених Штатах Америки. Було виявлено, що протягом багатьох років не існувало жодних ліцензійних вимог або програм для підготовки вчителів. Рух за громадянські права, судові справи та перегляд законодавчих актів стимулювали зміни у підготовці вчителів спеціальної освіти та моделі надання послуг для учнів з обмеженими освітніми можливостями. В статті охарактеризовано три епохи підготовки вчителів, кожна з яких відрізнялася від попередньої покращенням умов для дітей з обмеженими можливостями та підвищенням вимог до підготовки спеціальних педагогів.

Ключові слова: особливі освітні потреби; інклюзивне середовище; інклюзія; дитина з особливими освітніми потребами; інклюзивна освіта; державні стандарти; спеціальні педагоги; сертифікація; ліцензійні вимоги.

DEVELOPMENTAL STAGES OF SPECIAL EDUCATION TEACHER TRAINING PROGRAMS IN THE UNITED STATES OF AMERICA

Svitlana Shumaieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of 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 the developmental stages of special education teacher training programs in the United States of America. It was founded that for many years there were no licensing requirements or programs to train teachers to work with children with special educational needs. The civil rights movement, legislative revisions, and court cases changes in special education teacher training and service delivery models for students with disabilities. The article describes three eras of teacher training each differed from the previous one by improving conditions for children with disabilities. The first teacher training programs were started in the early 1950s and were intended for special educational and clinical institutions for children with speech and hearing impairments, mental retardation, and deaf students. In 1958, The Education of Mentally Retarded Children Act was passed and the practice of training special education teachers in colleges and universities began. In 1975, Congress passed the Education for All Handicapped Children Act. In the mid-1970s, competency-based teacher education began to operate, but scientists came to the conclusion that this practice is too mechanical and does not cover all the nuances of teacher training. In the 1990s, the Learning Behavior

Specialist-1 Licensure was introduced to serve the majority of students with disabilities in state schools and the quality of teacher training was improved. As for today, every student with limited educational opportunities can be fully or partially included in general education institutions or a special school. The decision is made by the committee that develops the Individualized Education Plan or the 504 Plan.

Keywords: *special educational needs; inclusive environment; inclusion; child with special educational needs; inclusive education; state standards; special teachers; certification; licensing requirements.*

Відповідно до світових освітніх стандартів діти з особливими навчальними потребами мають право на отримання гідної освіти на умовах рівних можливостей. Передумовою виконання цієї вимоги є відповідна підготовка вчителів, зокрема спеціальних педагогів. Це доволі складний процес, який у США пройшов декілька етапів свого розвитку, які і аналізуються в статті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про недостатню кількість компаративних досліджень з питань підготовки вчителів спеціальної та інклюзивної освіти, що значною мірою відображається на прогалинах у підготовці вітчизняних фахівців даної галузі і породжує небезпекою прийняття хибних рішень, що пов'язані з реформами у галузі спеціальної освіти, яка знаходиться у стадії розроблення, а відтак зарубіжний освітній досвід, який унаочнює як сильні, так і слабкі сторони, може мати потужний освітній потенціал.

Питання інклюзивної форми освіти досліджувало багато вчених, зокрема М. Ворон, В. Засенко, А. Колупаєва, Х. Мацьків, Ю. Найда, Н. Софій, Н. Слободянюк; питання теорії і методики професійної освіти стали предметом досліджень О. Волошиної, Н. Дмитренко, А. Степаненко та інших; питанню рівноправності в освіті присвятили свої праці Дж. Ролз (J. Rawls), Б. Лінгард (B. Lingard) і Ф. Різві (F. Rizvi), аспект підготовки педагогів висвітлено в роботах Т. Галадет (T. Gallaudet), Дж. Кларк (J. Clarke), А. Бел (A. Bell), Л. Айдол (L. Idol), С. Селенд (S. Salend), Дж. Кірк (J. Kirk), та Дж. Галахер (J. Gallagher); дослідженням питання системи підготовки спеціальних вчителів у США займалися науковці М. Браунел (M. Brownell), Д. Росс (D. Ross), Е. Колон (E. Colon), С. МакКалум (C. McCallum) та інші. Проте, на наш погляд, в літературі не вистачає досліджень, пов'язаних саме з ретроспективою становлення та подальшого розвитку програм підготовки вчителів спеціальної освіти у Сполучених Штатах Америки.

Метою статті є аналіз етапів становлення програм підготовки вчителів спеціальної освіти у Сполучених Штатах Америки.

Необхідною умовою для отримання дозволу на роботу усіх вчителів у США загалом і спеціальних педагогів зокрема є процедура проходження відповідної сертифікації, яка протягом останніх кількох десятиліть зазнала суттєвих змін. Історично склалося так, що діти з обмеженими можливостями не відвідували державні школи, тому протягом багатьох років не існувало жодних ліцензійних вимог або програм для підготовки вчителів для роботи з дітьми з особливими освітніми можливостями. Фактично, у багатьох штатах закони виключали таких дітей зі школи. Однак Рух за громадянські права, перегляд законодавчих актів, судові справи, які мали місце бути, стимулювали зміни у підготовці вчителів спеціальної освіти та моделі надання послуг для учнів з обмеженими освітніми можливостями.

Можна сказати, що перші спроби в цій царині були закладені ще сто п'ятдесят років тому. Тоді перших вчителів спеціальної освіти готували в інтернатах, оскільки це

було єдине місце, де навчалися учні з обмеженими можливостями [2, с. 242–252]. По мірі розширення прав учнів з обмеженими можливостями та збільшення кількості таких учнів, які відвідували місцеві державні школи, вимоги до підготовки вчителів спеціальної освіти почали зростати, і з часом виникли три чіткі епохи підготовки вчителів американських шкіл до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: категоріальна, некатегоріальна та інтегрована [3, с. 357–377].

Категоріальна ера

Перші програми підготовки вчителів спеціальної освіти в Сполучених Штатах були створені на початку 1950-х років [6]. Ці програми викладалися в спеціальних навчальних закладах і клінічних закладах, призначених для роботи з дітьми з обмеженими можливостями. Вони в основному обслуговували дітей з вадами мовлення та слуху, розумовою відсталістю (тепер це називається інтелектуальною недостатністю), а також глухих учнів [3, с. 357–377]. Під час категоріальної епохи мали місце дві ключові судові справи, які по суті і стали фундаментом для забезпечення доступу до освіти дітей з обмеженими освітніми можливостями: Браун проти Управління освіти (*Brown vs. Board of Education* (1954)) і Пенсильванська асоціація для дітей із затримкою проти Співдружності Пенсильванії (*Pennsylvania Association for Retarded Children v. Commonwealth of Pennsylvania* (1972)). У епохальній першій справі 1954 року Верховний суд США визнав принцип «окремо, але рівно» неконституційним. Це спонукало батьків дітей з обмеженими можливостями шукати рівний доступ до освіти. Друга впливова справа 1972 року постановила заборону на відмову в освіті дітей, через те, що вони не були навчені користуватися туалетом або були визнані такими, що не підлягають навчанню. Крім судових рішень, законодавство надало учням з обмеженими можливостями більший доступ до державної освіти. У 1958 році був прийнятий Закон про освіту розумово відсталих дітей (*The Education of Mentally Retarded Children Act*), який започаткував практику підготовки вчителів спеціальної освіти в коледжах і університетах. Прийняття додаткового законодавства розширило сферу підготовки вчителів, включило федеральне фінансування підготовки вчителів і запропонувало більшій кількості дітей з обмеженими можливостями доступ до освіти в державних школах.

До 1970-х років членами Бюро освіти для осіб з обмеженими можливостями (*Bureau of Education for the Handicapped* (БЕН)) була надана підтримка багатьом університетам по всій країні в плані підготовки вчителів та отриманні сертифікатів для навчання дітей з обмеженими можливостями певних категорій. У 1975 році Конгрес прийняв Закон про освіту для всіх дітей-інвалідів (*Education for All Handicapped Children Act* (ЕАНСА)), який остаточно надав права учням з обмеженими можливостями на навчання в державних школах). Цей акт було повторно схвалено в 1990 році як Закон про освіту осіб з обмеженими можливостями (*Individuals with Disabilities Education Act* (ІДЕА)) і знову в 2004 році як Закон про вдосконалення освіти для осіб з обмеженими можливостями (*Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (ІДЕІА)). Обидва повторних дозволи покращили підтримку дітей з обмеженими можливостями в державних школах.

Спочатку вчителі в штаті Іллінойс та кількох інших штатах, які бажали навчати студентів з обмеженими можливостями, отримували сертифікати для роботи з дітьми певної категорії інвалідності. Відповідно до Адміністративного кодексу Іллінойс 21–28

(Illinois Administrative Code 21–28) вчителі могли отримати дозвіл на навчання учнів за такими категоріями: психічно неврівноважена дитина (Educable Mentally Handicapped (EMH)), дитина, яка не піддається навчанню (Trainable Mentally Handicapped (TMH)), соціально та емоційно неповноцінна дитина (Socially and Emotionally Disabled (SED)), дитина з особливими освітніми потребами (Learning Disabled (LD)), дитина з порушенням мовлення, сліпоглухі, з вадами зору та/або інваліди (Speech Impaired, Deaf-blind, Visually Impaired, and/or Physically Disabled). Такий індивідуальний підхід вимагав спеціальної підготовки, яка значно ускладнювалася з огляду на те, що низка дітей мали вади, або навіть кілька вад одночасно, які не підпадали під одну сертифікацію. В результаті цього склалася ситуація, коли вчителю надавали сертифікат, який не повною мірою задовольняв потреби певного учня. Категоріальний підхід до підготовки вчителів спеціальної освіти базувався, по суті, на принципі оволодіння вчителями загальних знань про характеристики інвалідності, які вони набували на курсах.

Некатегоріальна ера

У середині 1970-х років почалася нова ера, яка отримала назву некатегоріальна. Нові дослідження щодо моделей підготовки вчителів на основі компетенцій (competency-based teacher education (CBTE)) почали впливати на програми підготовки як загальної, так і спеціальної освіти вчителів. CBTE незабаром став стандартною практикою в багатьох університетах. Процес підготовки включав визначення компетенцій, необхідних для навчання студентів з обмеженими можливостями, надання можливості для вчителів початкової школи практикувати ці компетенції та надання зворотного зв'язку та підкріплення вчителям початкової школи. Перших вчителів здебільшого навчали ізольовано з подальшою можливістю застосовувати навички на практиці. Зрештою, професори, які готували вчителів до роботи, дійшли висновку, що практика CBTE є занадто механічною і не висвітлює всі нюанси підготовки вчителів [4, с. 139–149]. Водночас некатегоріальне або міжкатегоріальне ліцензування було одним із способів надати персоналу шкільного округу більшу гнучкість у наймі, коли виникала нестача кваліфікованих учителів.

Інтегрована ера

У 1990-х роках все більше учнів з обмеженими можливостями почало навчатися в загальноосвітніх закладах порівняно з попередніми десятиліттями. Цей рух приписували захисникам людей з обмеженими можливостями, які вважали інклюзію моральним обов'язком, необхідним для покращення ставлення до людей з обмеженими можливостями [7, 133–138]. Протягом цього часу судові процеси в основному базувалися на захисті інтересів студентів з обмеженими можливостями в загальноосвітньому середовищі. Один із таких випадків стався в 1992 році, коли представники Правничого центру Північно-західного університету подали справу від імені дітей з Чикаго, штат Іллінойс, які відстоювали свої права на доступ до спеціальної освіти в окремих і автономних класах. Після більш ніж 14 років судової тяганини справа Корі Х. проти Управління освіти міста Чикаго стала широко відомою по всій країні та вплинула на зміни в програмах сертифікації. У результаті цього позову та ухвали про згоду члени Освітньої ради штату Іллінойс (Illinois State Board of Education (ISBE)) погодилися внести кілька змін у підготовку та сертифікацію вчителів спеціальної освіти. Члени правління погодилися збільшити залученість учнів з обмеженими

можливостями до загальноосвітніх закладів шляхом перегляду вимог щодо ліцензування вчителів спеціальної освіти та збільшення вимог до вчителів загальної освіти приділяти 20% кредитів професійного розвитку на підготовку вчителів до роботи з учнями з обмеженими можливостями у загальноосвітніх закладах. Переглянутий план ліцензування вчителів спеціальної освіти в Іллінойсі включав об'єднання п'яти попередніх схвалень (EMH, TMH, SED, LD і PD) в одну міжкатегорійну сертифікацію. Нещодавно створена Ліцензія спеціаліста з навчальної поведінки (Learning Behavior Specialist-1 (LBS-1)) дає змогу працювати з більшістю учнів з обмеженими можливостями в школах Іллінойсу. Водночас повторне схвалення Закону про початкову та середню освіту (Elementary and Secondary Education Act (ESEA)), також відомого як «Жодна дитина не залишиться позаду» (No Child Left Behind (NCLB)) покращило освітні результати для учнів і підвищило якість підготовки вчителів. Щоб отримати початкову сертифікацію вчителя майбутні вчителі зобов'язані виконати нові вимоги щодо курсової роботи, тоді як працюючі вчителі зобов'язані пройти курси підвищення кваліфікації. На місцевому рівні керівники освітніх агенцій, які отримують федеральне фінансування, повинні були мати план забезпечення підвищення кваліфікації всіх вчителів у шкільному окрузі не пізніше кінця 2005/2006 навчального року (NCLB, 2002). Вчителі спеціальної освіти з сертифікатом LBS-1 повністю відповідали вимогам NCLB і мали високу кваліфікацію для своїх посад. Проте, вчителів спеціальної освіти здебільшого навчали, як підтримувати учнів з обмеженими можливостями в автономних або ресурсних класах. Однак, оскільки інтегрована ера була зосереджена на залученні учнів з обмеженими можливостями до загальноосвітніх закладів, необхідні були корективи ще до початкової підготовки, щоб підготувати вчителів до цієї нової моделі. Інтегрована підготовка вчителів з'являлася в багатьох різних формах, включаючи спільне навчання вчителів загальної та спеціальної освіти, починаючи від кількох класів і закінчуючи повною подвійною сертифікацією [5, с. 6–11].

Станом на сьогодні усі діти з обмеженими можливостями віком від 3 до 21 року отримують спеціальні освітні послуги через місцеві шкільні округи. Щоб отримати послуги спеціальної освіти, американський учень повинен мати відхилення у розвитку або відповідати одній із 13 категорій: аутизм, специфічні порушення навчання, емоційні порушення, мати два або більше інтелектуальні порушення, порушення мови або мовлення, сліпоглухота, глухота, порушення зору, порушення слуху, ортопедичні порушення, множинні порушення, черепно-мозкова травма або інші порушення здоров'я (IDEA, 2004). Ці захворювання повинні бути причинами, які унеможливають навчання дитини за загальним навчальним планом і потребують спеціальних інструкцій задля досягнення дитиною успіхів у навчальній діяльності.

Чинний федеральний закон надає учням з обмеженими можливостями доступ до безкоштовної та відповідної освіти ("free and appropriate education" (FAPE)) у найменш обмеженому середовищі ("least restrictive environment" (LRE)), відповідно до індивідуального плану навчання (IEP). Учень може бути повністю або частково включений до загальноосвітніх закладів або його або її потреби задовольняються в класі спеціальної освіти чи спеціальній школі. Рішення приймає комісія, яка розробляє Індивідуальний навчальний план (Individualized Education Plan) (IDEA, 2004) або План 504. І Індивідуальний план навчання (Individualized Education Programs (IEPs)), і

План 504 (504 plan) пропонують формальну допомогу учням американських середніх шкіл, які мають проблеми з навчанням. Вони мають і спільні, і відмінні характеристики. Базові відмінності полягають у тому, що Індивідуальний навчальний план (ІНП) розроблений для дітей з особливими освітніми потребами як навчальний план для тих, у кого в результаті медичних та педагогічних спостережень був встановлений певний діагноз, який вимагає особливих освітніх підходів до навчального процесу, у той час як План 504 розроблений з метою забезпечення підтримки та усунення бар'єрів для дітей, які мають певні труднощі у навчанні. ІНП спрямований на реалізацію індивідуального спеціального навчання і всіх пов'язаних з цим сервісів для забезпечення особистих потреб учнів. План 504 також покликаний забезпечувати всі сервіси і необхідні зміни в навчальному середовищі, проте його завдання полягає у тому, щоб надати учням з особливими освітніми потребами можливість навчатися разом зі своїми однолітками. Обидва ці сервіси є безкоштовними для батьків. При ІНП засадничим є Акт про осіб з особливими освітніми потребами (The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)). Це спеціальний освітній федеральний закон для дітей з особливими освітніми потребами. План 504 підпорядкований здебільшого Секції 504 Акту про реабілітацію 1097 року (Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973) [1]. Це федеральний закон про цивільні права, що передбачає усунення дискримінації дітей, які мають особливі освітні потреби. Обидва плани підтримки осіб з особливими освітніми потребами мають єдину мету – надавати якомога ширшу, кваліфіковану та вчасну медико-педагогічну підтримку тим категоріям учнів, які мають у цьому потребу. Проте кожен із підходів має свої особливості. Тому завдання і вчителів-предметників, і соціальних педагогів, і батьків, і психологів полягає у правильному виборі навчального плану, який би максимально відповідав потребам кожного учня.

Протягом багатьох років у США не існувало жодних ліцензійних вимог або програм для підготовки вчителів для роботи з дітьми з особливими освітніми можливостями, оскільки таких дітей просто не включали до державних шкіл. Однак потужний Рух за громадянські права, судові справи, які мали місце у цьому ключі та законодавчі акти, які були прийняті, стимулювали зміни у підготовці вчителів спеціальної освіти та моделі надання послуг для учнів з обмеженими освітніми можливостями. Перші програми підготовки вчителів спеціальної освіти в Сполучених Штатах були створені на початку 1950-х років, проте вони стосувалися здебільшого дітей з вадами мовлення та слуху та часково розумово відсталих учнів. Низка законів (Закон про освіту розумово відсталих дітей, Закон про освіту для всіх дітей-інвалідів, Закон про освіту осіб з обмеженими можливостями, Закон про вдосконалення освіти для осіб з обмеженими можливостями) дозволи покращили підтримку дітей з обмеженими можливостями в державних школах, проте ці закони вимагали підвищення рівня підготовки самих педагогів та внесення змін в процес сертифікації та ліцензування вчителів спеціальної освіти. На сьогодні кожна американська дитина з обмеженими освітніми можливостями має право на доступ до безкоштовної та відповідної освіти. Рішення щодо кожної дитини приймає спеціальна комісія. Відповідно до діагнозу дитини вона може навчатися або за Індивідуальним планом навчання, або за Планом 504. Обидва плани спрямовані на реалізацію індивідуального спеціального навчання і всіх пов'язаних з цим сервісів для забезпечення особистих потреб учнів.

Проаналізований матеріал може стати в пригоді вчителям, які працюють в умовах інклюзії в освітній сфері, студентам соціальних спеціальностей, 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, з мотивацією учнів з особливими освітніми потребами до вивчення окремих шкільних дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шумаєва С. П., Щербань І. Ю. Різниця між Індивідуальним планом навчання і Планом 504 в навчальній програмі американських середніх шкіл. *Scientific Collection «InterConf»*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., Copenhagen, Denmark, February 26–28. 2021. Copenhagen, Denmark, 2021. P. 173–177.
2. Brownell M. T., Ross D. D., Colon E. P., McCallum C. L. Critical features of special education teacher preparation: a comparison with general teacher education. *Journal of Special Education*. 2005. Vol. 38, No. 4. P. 242–252.
3. 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, No. 3. P. 357–377.
4. Hallahan D. P., Kauffman J. M. Labels, categories, behaviors: ED, LD, and EMR reconsidered. *The Journal of Special Education*. 1977. Vol. 11. P. 139–149.
5. Kearney C. A., Durand V. M. How prepared are our teachers for mainstreamed classroom settings? A survey of postsecondary schools of education in New York state. *Exceptional Children*. 1992. Vol. 59, No. 1. P. 6–11.
6. Mackie Romaine P., Dunn Lloyd M. College and University Programs for the Preparation of Teachers of Exceptional Children. *Bulletin*. 1954. No. 13. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED543715> (дата звернення: 18.01.2023).
7. Snell M. E. Schools are for all kids: The importance of integration for students with severe disabilities and their peers. *The Regular Education Initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models*. 1991. P. 133–148.

REFERENCES

1. Shumaieva, S. P., Shcherban, I. Yu. (2021). Riznytsia mizh Indyvidualnym planom navchannia i Planom 504 v navchalnii prohrami amerykanskykh serednykh shkil. *Scientific Collection «InterConf»*: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Copenhagen, Denmark: Copenhagen Berlitz Forlag, 43, 173–177 [in Ukrainian].
2. Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P., McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *Journal of Special Education*, Vol. 38, 4, 242–252.
3. 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, 3, 357–377.
4. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (1977). Labels, categories, behaviors: ED, LD, and EMR reconsidered. *The Journal of Special Education*, Vol. 11, 139–149.
5. Kearney, C. A., Durand, V. M. (1992). How prepared are our teachers for mainstreamed classroom settings? A survey of postsecondary schools of education in New York state. *Exceptional Children*. Vol. 59, 1, 6–11.
6. Mackie, Romaine, P. Dunn, Lloyd, M. (1954). College and University Programs for the Preparation of Teachers of Exceptional Children. *Bulletin*, 13. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED543715>.
7. Snell, M. E. (1991). Schools are for all kids: The importance of integration for students with severe disabilities and their peers. *The Regular Education Initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models*, Vol. 5, 133–148.