

Кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітації
Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова
(м. Київ, Україна) E-mail: nataliianykonenko@gmail.com

РОЗВИТОК СТАВЛЕННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується історія виникнення професії вчителя спеціальної освіти у США через призму ставлення американського суспільства до необхідності освіти загалом та спеціальної освіти зокрема. Ставлення суспільства до освіти у США зазнавало кардинальних змін із плином часу: від неприйняття необхідності освіти для дітей до створення розгалуженої мережі закладів спеціальної та загальної освіти, у яких створено умови для навчання та лікування дітей із обмеженнями життєдіяльності. Відповідно змінювалося ставлення до підготовки педагогічних кадрів: від заперечення потреби навчати вчителів до гарячих дебатів стосовно спеціалізації та методів ефективної підготовки вчителів, зокрема вчителів спеціальної освіти. Вивчення впливу громадських ініціатив на розвиток системи спеціальної освіти США та підготовки вчителів для неї проводиться з метою визначення тенденцій розвитку вітчизняної галузі спеціальної освіти.

У статті наголошено на важливість законодавчого підтвердження громадських ініціатив, оскільки лише після ухвалення Закону «Про освіту для всіх дітей-інвалідів» (1975 р.) та серії його правонаступників, було запроваджено обов'язкове законодавче зобов'язання надавати безкоштовну державну освіту належної якості у найменш обмеженому середовищі для всіх осіб із обмеженнями життєдіяльності віком 3-21 років та її фінансування.

Підкреслено, що нині у США підготовка вчителів, що відносяться до категорії «спеціальна освіта», відбувається відповідно до визначених спеціалізацій, запроваджених у таксонометричній схемі «Класифікатор навчальних програм». Наведено статистику підготовки вчителів спеціальної освіти у США у 2018/2019 навчальному році.

Наукова новизна. Полягає у зверненні до проблеми підготовки вчителів спеціальної освіти у США та проведеному аналізі законодавчих, теоретичних та статистичних матеріалів.

Висновки. На основі проведеного аналізу відзначено певні тенденції підготовки вчителів спеціальної освіти у США: не всі спеціалізації освітніх програм охоплені університетською підготовкою; кількість випускників не забезпечує потреби регіонів, оскільки кількість осіб із особливими освітніми потребами значно перевищує наявну кількість педагогічних кадрів; пріоритетною спеціалізацією є узагальнена спеціалізація в усіх економічних регіонах, яка здійснюється нерівномірно.

Ключові слова: спеціальна освіта США, підготовка вчителів спеціальної освіти у США, спеціалізації освітніх програм підготовки вчителів спеціальної освіти, історія розвитку спеціальної освіти США.

Постановка проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідження особливостей організації освіти за кордоном не нові у вітчизняній науці. Так, вагомий внесок у розробку питань порівняльної педагогічної освіти внесли відомі вітчизняні вчені (Л. Зязюн, Т. Кошманова, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Муқан, О. Огієнко, Л. Пуховська, С. Сисоєва, С. Шандрук та ін.). Вивченням закордонного досвіду підготовки та акредитації педагогічних кадрів для роботи із учнями із ООП та специфіки функціональних обов'язків вчителів спеціальної освіти, зокрема в умовах інклюзивного навчального середовища також присвячено чимало досліджень (А. Шевцов; Е. Bettini; В. Billingsley; М. Т. Brownell, Р. Т. Sindelar, М. Т. Kiely, L. C. Danielson [2]; Е. Р. Colon; S. M. Cooley-Nicholas, V. Fueyo, M. A. Koorland, K. Rasch; W. W. Fuchs, A. J. Fahsl, S. M. James;

Sh. Jackson; J. Kuehn; R. P. Mackie; R. Osgood; D. D. Ross; C. Walraven, W. J. E. Wallace [7], L. Ware, T. O. Williams та ін.). Оскільки вітчизняних досліджень, предметом яких стало вивчення ставлення громадськості до підготовки вчителів для роботи із учнями із ООП у США, нами не знайдено, ми вирішили дослідити підняту проблему самостійно.

Результати дослідження. Ставлення суспільства до освіти, а отже і до підготовки педагогічних кадрів у США із плином часу зазнавало кардинальних змін. На початку XIX століття американці вважали освіту непотрібною для більшості дітей, навіть із типовим розвитком. Як правило, діти цієї країни до аграрної країни навчалися лише чотири місяці на рік, коли їх допомоги не потребували дорослі для виконання сільськогосподарських робіт. Діти заможних американців навчалися переважно вдома із приватними вчителями або у Європі. Саме тому питання доцільності навчання дітей із обмеженнями життєдіяльності (надалі – ОЖ) у США тривалий час взагалі не виникало.

Відповідно підготовка вчителів не була серед пріоритетних питань розвитку країни. Двісті років тому вчителем міг стати будь-хто охочий вчити дітей взимку за 25-30 доларів на місяць. Закладів педагогічної освіти на зразок юридичних чи медичних закладів не існувало тривалий час [6]. Перший із закладів підготовки вчителів початкової освіти, які у той час називалися «нормальна школа» (*normal school*), відкрився у м. Лексінгтон, Массачусетс у 1839 році. Такі заклади пропонували двоохрічну програму підготовки вчителів, проте у XX столітті програма розширилась до обов'язкових чотирьох років підготовки. У 1930-х рр. нормальні школи перетворилися на педагогічні коледжі (*teachers college*), а у 1950-х – стали структурними компонентами університетів.

Історія підготовки вчителів спеціальної освіти налічує понад 160 років [2], відколи у закладах для осіб із психофізичними порушеннями розпочали підготовку необхідних спеціалістів у «польових умовах», тобто безпосередньо на клієнтах закладів. Поступово визнаючи, що загалом учні із особливими освітніми потребами (надалі – ООП) відрізняються від звичайних учнів сенсорними, руховими, розумовими або соціальними характеристиками, вони мають особистісні риси, однакові мотиви, прагнення, бажання працювати і навчатися, як і звичайні діти, за винятком зони порушення, активісти громадських організацій, батьки та вчителі запроваджували різні форми навчання дітей із ОЖ, крок за кроком наближуючи їх до умов навчання всіх американських дітей [1, 6].

Усі громадські ініціативи, які підтримував уряд США з початку XIX століття, впливали передусім на ставлення суспільства загалом до осіб із інвалідністю та розвиток спеціальної освіти, що зрештою впливало на процес підготовки педагогів спеціальної освіти. Підготовка вчителів спеціальної освіти перетворилася із спеціалізованої, практичної підготовки у лікарнях та закладах для осіб із обмеженнями життєдіяльності на галузь із нечітко визначеними кордонами [2, 358]. Як зазначають дослідники розвитку спеціальної освіти у США [2, 6, 7], перші програми підготовки вчителів очолили Сегун, Галадет та Ітард. З появою обов'язкової освіти та потребою покращити якість громадської освіти, підготовка вчителів спеціальної освіти поступово була переведена у **педагогічні коледжі**. У 1906 р. відкрилася перша програма підготовки вчителів спеціальної освіти в університеті м. Нью-Йорк.

Проте і нині на тлі високих критеріїв оцінювання, жорстких академічних стандартів, індивідуальної звітності кожного учня із ООП та постійної нестачі кваліфікованих вчителів спеціальної освіти їх підготовка викликає чимало суперечок.

В американському суспільстві традиційно вважається, що вчителі осіб із особливими освітніми потребами спочатку повинні отримати педагогічну освіту для навчання дітей із нормальним розвитком та мати певний досвід роботи за фахом, а згодом повинні здобути освіту вчителя спеціальної освіти за однією із спеціалізацій. Ця традиція, ймовірно, була започаткована у 1929 р. рішенням конференції у Білому Домі [7], на якій майбутнім вчителям спеціальної освіти рекомендувалося спочатку завершити педагогічні курси вчителя дітей із нормальним розвитком, бажано вчителя початкової освіти, згодом щонайменше два роки відпрацювати за фахом, і лише тоді здобувати кваліфікацію вчителя для осіб із ООП. Хоча ця рекомендація була ухвалена у часи, коли більшість вчителів проходили дворічний курс підготовки у «нормальних школах», далі у документі значиться, що навіть випускникам трирічних або чотирьохрічних програм із спеціальної освіти слід мати досвід педагогічної взаємодії із учнями без ООП хоча б під час педагогічної практики.

Не заперечуючи важливість педагогічного досвіду перед спеціалізацією із освіти дітей із ООП, американські дослідники Brownell M. T., Sindelar P. T., Kiely M. T., Danielson L. C. [2], слідом за Lord та Kirk визначали існування об'єктивних практичних обмежень до застосування цього правила, як вимоги на всіх інстанціях. Зокрема ними абсолютно справедливо були названі ключові його складнощі:

1. За умови успішного старту на посаді вчителя початкової освіти у більшості випадків педагоги прагнуть залишитися у галузі початкової освіти, де вони досягли результату.
2. Адміністрація школи може заперечувати проти переходу вчителя початкової освіти на спеціальну освіту через брак фахівців у початковій школі, яка охоплює ширший контингент учнів.
3. Спеціалізації вчителя спеціальної освіти передбачають різний час для підготовки: наприклад, підготовка вчителя учнів із порушеннями зору або із порушеннями функцій опорно-рухового апарату тривала одну-дві літні сесії, а якісна професійна підготовка логопеда (*speech correctionist*) або вчителя

учнів із порушеннями слуху вимагала 1-1,5 роки. Небагато вчителів погоджувалися витратити більше часу на підготовку до нової професії, якщо заробітна плата не надто відрізнялася.

4. Вчителі, яким було запропоновано перейти у спеціальну освіту або які переходили у спеціальну освіту через сентиментальні почуття до учнів із ОЖ, а не через професійні причини, переважно не ставали успішними.

Розширення та поглиблення наукових досліджень про особливості психофізичного розвитку осіб із ОЖ, підтримані громадськими ініціативами, судовими рішеннями та зрештою законодавчо ставали основою запровадження умов для навчання учнів із ООП в існуючих закладах освіти, яке відбувалося неспішно. Навіть у 1920-х рр. рух за спеціальну освіту охопив лише окремі категорії дітей із порушеннями розвитку у шкільних системах великих міст. Серед основних категорій дітей із особливими освітніми потребами тоді визначали: осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, із порушеннями слуху, зору, із інтелектуальними порушеннями, та соціально занедбаних. На вимогу часу перелік категорій розширився, до учнів спеціальної освіти також віднесли дітей із мовленнєвими порушеннями, із серцево-судинними захворюваннями та іншими порушеннями здоров'я. В окремих містах визначалися школи, де відкривалися спеціальні класи, призначені для навчання дітей із порушеннями слуху або зору, зрідка навіть для талановитих учнів.

У 1955 р. Департаменти освіти штатів долучалися до відкриття програм спеціальної освіти і самі надавали багато видів послуг. У кожному штаті розробили закони, що забезпечували можливості навчатися для дітей із деякими або всіма десятима порушеннями, які виділяли на той час. Штати виділяли все більше і більше грошей на фінансування місцевих програм, а в 43 штатах та окрузі Колумбія на штатній основі працювали педагогічні працівники для допомоги дітям із обмеженими життєдіяльністю.

Незважаючи на те, що закон «Про початкову та середню освіту» (1965 р.) був спрямований на «порушення» як індикатор нерівного доступу до освіти, незабаром та сама логіка громадянських прав була застосована до першої загальнонаціональної політики, що підтримувала спеціальну освіту, закон «Про освіту всіх дітей-інвалідів» (1975 р.), яким підтверджене прагнення громадської спільноти, батьків та дітей із ООП. Закон дозволив не лише сегрегацію (тобто знаходження учнів на території однієї школи), але й інклюзію – освіту учнів із ООП у загальноосвітніх класах поруч із їхніми однолітками з типовим розвитком, що сприяло залученню понад мільйона учнів з ООП до навчання у громадських навчальних закладах США, а також спричинило переоцінку ролей та особливостей підготовки вчителів галузі спеціальної освіти.

Було встановлено, що лише одна п'ята частина дітей з ООП отримувала загальну освіту. Але з початку ХХ ст. виникло велике організоване об'єднання активних батьків дітей із інвалідністю, які боролися за права своїх дітей. Різні відмови та відрахування дітей із вадами зі шкіл у різних штатах США збільшило силу їхнього невдоволення до національного масштабу. Очікувалось на втручання уряду. Департаменти освіти підтримували об'єднання батьків, розуміючи тиск на громадянські права.

Якщо розуміти доступ до освіти як рівні можливості для всіх учнів вужько, то отримуємо підхід видатного американського педагога Елізабет Е. Фаррелл [1], яка в межах школи створювала окремі нерозділені класи, у яких адаптувала навчальні програми та методики викладання залежно від можливостей та результатів успішності учнів. Натомість надання рівних можливостей та доступу передбачає, що всі школи надають однакові можливості для навчання та сортування навчальних досягнень є справедливим за умови зняття дискримінаційних бар'єрів доступу до освіти.

Але якщо учні з інвалідністю так визначаються, бо не відповідають однаковим очікуванням досягнень, рівний доступ до освіти не може бути ознакою рівності можливостей. Саме тому місцеві школи відразу після оприлюднення Закону «Про освіту всіх дітей-інвалідів» (1975 р.) боролися за впровадження індивідуальних навчальних планів, які продовжуючи традиції Е. Фаррелл, створювалися на основі міждисциплінарних тестів, схожих на ті, що використовувалися у психо-педагогічній клініці Фаррелл [1] та розглядали аспекти, пов'язані із віковими програмами навчання і розвитку та очікуваними результатами.

Завдяки активному руху за рівні громадянські права для всіх громадян країни уряд США ухвалив низку законодавчих актів, зокрема закон «Про освіту всіх дітей-інвалідів» («*The Education for All Handicapped Children Act*») у 1975 р. Оновлення законів «Про освіту осіб із обмеженнями життєдіяльності» («*Individuals with Disabilities Education Act*») (*IDEA*) (1990, 2001, 2004) та «Не залишимо осторонь жодну дитину» («*No Child Left Behind Act*») (*NCLB*) (2001) забезпечило доступ учням із ООП, у тому числі із серйозними порушеннями здоров'я, до належної освіти [1].

Зміни у системі освіти, запровадження нерозподілених [1], сегрегованих та інклюзивних класів заохочували розширювати свої професійні можливості вчителів, яких постійно бракувало.

У США підготовка вчителів, що відносяться до категорії «спеціальна освіта», відбувається відповідно до визначених спеціалізацій, запроваджених у таксонометричній схемі «Класифікатор навчальних програм» (*Classification of Instructional Programs* (*CIP*)) [5]. Схеми розроблені Національним центром статистики освіти Департаменту освіти США у 1980 році та оновлена у 1990, 2000, 2010 та 2020 роках, тобто кожні десять років вона піддається ревізії відповідно до потреб суспільства та з

урахуванням розвитку наукових знань. Спеціалізації чинних у США освітніх програм підготовки вчителів спеціальної освіти розроблені на основі категоріального підходу відповідно типам розладів та порушень, з якими навчаються учні спеціальної освіти в інклюзивному навчальному середовищі.

У галузі «Освіта» до категорії «вчитель спеціальної освіти» у класифікаторі [5] відносяться такі спеціалізації: 13.1001 – спеціальна освіта (загальна), 13.1003 – навчання осіб із порушеннями слуху, включаючи глухоту, 13.1004 – навчання обдарованих та талановитих, 13.1005 – навчання осіб із емоційними розладами, 13.1006 – навчання осіб із інтелектуальними порушеннями, 13.1007 – навчання осіб із множинними розладами, 13.1008 – навчання осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та іншими фізичними розладами, 13.1009 – навчання осіб із порушеннями зору, включаючи сліпоту, 13.1011 – навчання осіб із обмеженими навчальними можливостями, 13.1012 – навчання осіб із мовленнєвими порушеннями, 13.10013 – навчання осіб із розладами аутистичного спектру, 13.1014 – навчання осіб із затримкою розвитку, 13.1015 – навчання осіб за спеціальними програмами раннього втручання, 13.1016 – навчання осіб із травматичними ушкодженнями мозку, 13.1017 – навчання учнів початкової школи за спеціальними навчальними програмами, 13.1018 – навчання учнів базової середньої школи за спеціальними навчальними програмами (Junior High/Middle School) за спеціальними навчальними програмами, 13.1019 – освіта учнів старших класів середньої школи за спеціальними навчальними програмами, 13.1099 – спеціальна освіта та навчання (інші категорії).

Проте зазначені спеціалізації не відбивають реальних потреб вчителів спеціальної освіти. Відповідно до статистики Департаменту освіти США [3], 31% вчителів спеціальної освіти працюють із класами, у яких навчаються учні із 4-6 видами порушень, 46% вчителів взаємодіють із учнями із 2-3 видами порушень, менше 25% у своїй педагогічній роботі постійно працюють із учнями із одним порушенням. Зважаючи на особливості створення закладів спеціальної освіти у США, до цієї категорії відносять також вчителів, що навчають учнів із інших соціокультурних середовищ. Таким чином, 65% вчителів спеціальної освіти постійно навчають учнів із іншого мовного та культурного середовища, з них 30% – із учнями, які погано розуміють англійську мову. Оскільки більшість вчителів спеціальної освіти для плідного педагогічного корекційного впливу повинні розуміти особливості психофізіологічного розвитку учнів із різними типами порушень, освітні програми підготовки американських вчителів спеціальної освіти у 1980-х роках почали перелаштовувати від роботи з особами із певним порушенням здоров'я до підготовки «універсального» вчителя спеціальної освіти, що сприяло забезпеченню потреб ринку праці у фахівцях, які отримали підготовку для планування корекційної роботи, викладання та формування навичок суспільної поведінки в учнів із ООП без додаткових спеціалізацій. Отже, тип порушення не мав значення у підготовці, тобто випускнику дозволялося працювати із різними категоріями дітей із ООП.

Проте у дослідженнях американських вчених [2] постійно наголошується, що повна довіра вимогам ринку праці викликає зниження ефективності підготовки фахівців до педагогічної роботи в умовах спеціальної освіти. Таким чином, кожен американський заклад вищої освіти, що здійснює підготовку вчителів спеціальної освіти самостійно обирає спеціалізації, за якими здійснює підготовку. Результати проведеного нами аналізу статистичних даних [4] щодо кількості випускників освітніх програм підготовки вчителів спеціальної освіти у США, представлені у таблиці 1, наочно доводять, що у 2018/19 навчальному році у різних економічних регіонах країни кількість закладів вищої освіти, у яких здійснювалася підготовка вчителів спеціальної освіти, та кількість самих випускників відрізняються непропорційно.

Таблиця 1

**Загальний статистичний огляд
результатів підготовки вчителів спеціальної освіти
у закладах вищої освіти США**

Регіони США	Кількість закладів вищої освіти, у яких здійснюється підготовка або підвищення кваліфікації зі спеціальності «Спеціальна освіта»	Кількість осіб, які отримали або підвищили кваліфікацію зі спеціальності «Спеціальна освіта»	Кількість спеціалізацій, за якими здійснюється підготовка вчителів спеціальної освіти
Нова Англія	69	2108	16
Середній Схід	221	6965	17
Великі озера	200	5221	17
Рівнини	112	2278	13
Південний Схід	257	5538	17
Південний Захід	95	3674	11
Скелясті гори	27	1532	8
Далекий Захід	166	3475	15
Разом	1147	30791	19

Однак простежуються певні тенденції: 1) не всі спеціалізації освітніх програм охоплені університетською підготовкою; 2) кількість випускників не забезпечує потреби регіонів, оскільки кількість осіб із ООП значно перевищує наявну кількість педагогічних кадрів; 3) пріоритетною спеціалізацією є 13.1001 – «Спеціальна освіта (загальна)» в усіх економічних регіонах.

Отже, підготовка американських вчителів спеціальної освіти має понад 160 років досвіду юридичних та технічних експериментів на тлі питань про ефективність педагогічної освіти загалом, та спеціальної освіти зокрема, стосовно учнів якої успішне навчання почало означати помірний прогрес в оволодінні програмою загальної освіти.

Висновки. Під впливом громадських ініціатив підготовка вчителя для навчання учнів із ООП стала сучасною розгалуженою системою із широким спектром спеціалізацій, до якої належать понад тисяча закладів вищої освіти, розташованих у всіх економічних регіонах країни. Традиційно вчителі учнів із ООП спочатку здобувають освіту та досвід роботи із дітьми із нормальним розвитком (педагогічна практика або викладання у закладі освіти), а потім отримують освіту в одній із спеціалізацій спеціальної освіти. Вважається, що якщо фахівця можна швидко підготувати, його можна перекваліфікувати із вчителя початкової освіти, який має досвід роботи зі звичайними учнями. У галузях, де підготовка потребує тривалий час, наприклад, вчитель-логопед, вчитель-сурдолог, підготовка з початкової освіти може бути включена у звичайний навчальний план підготовки вчителя.

References

1. Никоненко Н. В. Особливості організації інклюзивного навчання в системі спеціальної освіти США. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2019. Вип. 4 (160). С. 249-253.
Nykonenko, N. V. (2019). Osoblyvosti orhanizatsiyi inklusyvnoho navchannia v systemi spetsialnoyi osvity SSHa [Peculiarities of Inclusive Education Organization in the US System of Special Education]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedagogichni nauky – Bulletin of the T. H. Shevchenko National University «Chernigiv Colehium» Pedagogical sciences, Issue 4 (160)*, 249-253.
2. 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, pp. 357-377.
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. Issue 76, 3*, 357-377.
3. Children and Youth with Disabilities. The Conditions of Education. *National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education*. [Електронний ресурс]. 2019. URL: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp (дата звернення 02.05.2020).
Children and Youth with Disabilities. (2019). The Conditions of Education. *National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education*. Retrieved from: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp.
4. College navigator. *National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education*. [Електронний ресурс]. 2020. URL: <https://nces.ed.gov/collegenavigator/?s=all&p=13.1015+13.1017+13.1018+13.1019+13.1014+13.1013+13.1005+13.1003+13.1006+13.1007+13.1008> (дата звернення 02.05.2020).
College navigator (2020). *National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education*. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/collegenavigator/?s=all&p=13.1015+13.1017+13.1018+13.1019+13.1014+13.1013+13.1005+13.1003+13.1006+13.1007+13.1008>.
5. Detail for Classification of Instructional Codes 13.100. *Classification of Instructional Programs (CIP)*. [Електронний ресурс]. 2020. URL: <https://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/cipdetail.aspx?y=56&cipid=90449> (дата звернення 02.05.2020).
Detail for Classification of Instructional Codes 13.100. (2020). *Classification of Instructional Programs (CIP)*. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/cipdetail.aspx?y=56&cipid=90449>.
6. Kauffman J. M., Hallahan D. P., and Pullen P. C. Handbook of Special Education, Second Edition, New York: Routledge, 2011. 369 p.
Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., and Pullen, P. C. (Eds.) (2011). Handbook of Special Education, Second Edition, New York: Routledge.
7. Wallm J. E. Wallace. Trends and Needs in the Training of Teachers for Special Classes for Handicapped Children. *Journal of Educational Research*, March, 1938. XXXI. P. 506-526.
Wallace Wallm, J. E. (March, 1938). Trends and Needs in the Training of Teachers for Special Classes for Handicapped Children. *Journal of Educational Research*, XXXI, 506-26.

Nykonenko N.

ORCID 0000-0002-0277-9113

ResearcherID T-8130-2017

Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Postdoctoral Researcher in Special Education of
Orthopedagogy, Orthopsychology
and Rehabilitation Department,
National Pedagogical Drahomanov University
(Kyiv, Ukraine) E-mail: nataliianykonenko@gmail.com

DEVELOPMENT OF THE US SOCIETY ATTITUDE TO SPECIAL EDUCATION TEACHERS' TRAINING

The article examines the history of the emergence of special education teacher in the United States as a profession through the lens of the attitude of the US society towards the need for general and then special education. The society's attitudes toward education in the United States have undergone dramatic changes over time: from rejecting the need for education for children to creating an extensive network of special and general education institutions that provide the conditions for the education and treatment for children with disabilities. Accordingly, the attitude towards the special education teachers' training has changed: from the negation of the need to train teachers to heated debate on specializations and methods of effective teacher training, in particular special education teachers. The study of the impact of social initiatives on the development of US special education and teacher training is conducted to identify trends in the domestic special education industry.

*The importance of legislative endorsement of social initiatives is emphasized in the article, since only due to the adoption of «**The Education for All Handicapped Children Act**» (now known as «**The Individuals with Disabilities Education Act**») a mandatory legislative obligation to provide free, appropriate public education in the least restricted environment for all children with disabilities ages 3-21 was introduced and funded.*

It is emphasized that nowadays in the USA special education teachers' preparation takes place in accordance with certain specializations introduced in the taxonomic scheme «Classification of Instructional Programs». The US statistics for special education teachers' training in the 2018/2019 school year are presented.

***Scientific novelty** is in addressing to the problem of US special education teachers' training on the basis of the author's analysis of legislative, theoretical and statistical materials.*

***Conclusions.** Based on the analysis, some tendencies on special education teachers' preparation in the USA were noted: not all instructional programs are used for university training; the number of graduates does not meet the needs of the regions, as the number of individuals with special educational needs far exceeds the available number of the teaching staff available; most special education teachers in every US economic region are taught in accordance to the Special Education and Teaching, General instructional program.*

***Keywords:** US special education, US special education teacher training, US special education teacher preparation, educational programs, US special education history, social attitude to special education.*

Стаття надійшла до редакції 05.05.2020

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор А. Г. Шевцов