**УДК 376.011.3-051**

**DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.222-234**

**[[1]](#footnote-1) Н.В. Никоненко**

nataliianykonenko@gmail.com

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ**

**Постановка проблеми.** Спеціальна освіта США – один із світових лідерів людства на цьому шляху. Маючи тривалу історію розвитку (перші школи для дітей із вадами розвитку офіційно зафіксовані ще на початку ХІХ століття), вона пройшла багато етапів свого формування та під впливом національного громадянського руху створила з окремих, часто протилежних напрямів цілісну систему.

У часи становлення спеціальної освіти США єдиною метою дітей із обмеженими можливостями здоров’я, їхніх батьків, учителів та громадських організацій було отримання доступу для дітей із особливими освітніми потребами до належної освіти. Завдяки активному руху за рівні громадянські права для всіх громадян країни уряд США ухвалив низку законодавчих актів, зокрема закон «Освіта для всіх дітей із інвалідністю» (“The Education for All Handicapped Children Act”)[3] у 1975 році. Оновлення законів «Освіта осіб із обмеженими можливостями здоров’я» (“Individuals with Disabilities Education Act” (IDEA)) (1990, 2001, 2004) [5] та «Не залишимо осторонь жодну дитину» (“No Child Left Behind Act” (NCLB) (2001)) [8] забезпечило доступ учням із особливими освітніми потребами (надалі – ООП), у тому числі із серйозними вадами, до належної загальної освіти.

До кінця ХХ століття навчання таких учнів стало загальною практикою закладів дошкільної, середньої та навіть вищої освіти у США, Канаді, Великій Британії й у інших розвинених країнах світу. За даними Національного центру статистики освіти США (the National Center for Education Statistics (NTPS) [2] у 2015/16 навчальному році кількість студентів віком від 3 до 21 року, які отримують спеціальну освіту, становила 6,7 млн або 13 % всіх школярів загальноосвітніх шкіл США.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій**. Питання, пов’язані із реформуванням національної системи шкільної освіти США, розглядали у своїх роботах В. Жуковський, О. Заболотна, В. Коваленко, Т. Кошманова, О. Літвінов, О. Романовський, D. L. Clark, L. Darling-Hammond, L. Fischer, C.J. Graddy, M. Hunter, E.F. Iwanicki, J. Kelly, D.C. Lortie, M.S. Lewis, G. Madaus, T. McGreal, R.F. McNergney, J. Millman, M.A. Rebell, L.M. Rudner, D.  Schimmel, M. Scriven, L.A. Shepard, B. Shimberg, L.S. Shulman, зокрема у галузі спеціальної освіти (M. Alter, L. Battaglino, D.P. Hallahan, W.L.Heward, R. Jackson, J. M. Kauffman [4], M.S. Lilly, P.C. Pullen), запровадженням максимальних можливостей для повної форми інклюзивного навчання (A. Lewis, D. L. MacMillan, B. Norwich, D. J. Reschly), розробкою стандартів оцінювання навчальних досягнень учнів із ООП (D.J. Gallagher, I. Heshusius, R. Jackson, R.P. Iano, T.M. Slertic), підготовкою педагогічних кадрів для роботи із учнями із ООП (E. Bettini; B. Billingsley; M.T. Brownell; E.P. Colon; S.M. Cooley-Nicholas, V. W.W. Fuchs, A.J. Fahsl, S. M. James; Sh. Jackson; K. Kode [7]; J. Kuehn; R.P. Mackie; R. Osgood; D.D. Ross; C. Walraven, L. Ware, T.O. Williams) на різноманітних освітніх платформах, оновленням термінології міжнародної класифікації порушень та розладів (icd-11) одночасно з оновленням термінології спеціальної освіти (J.C. Harris). Проте в основі вирішення всіх вищезазначених питань полягає дослідження сутності механізму спеціальної освіти, зокрема зрозумілими стають вимоги до підготовки вчителів спеціальної освіти в США та природа інклюзивного навчального середовища.

У нашій країні ухвалення «Закону про освіту» [1] вочевидь інтенсифікує механізм інклюзивної освіти в українських закладах освіти всіх рівнів і ставить перед суспільством таку ж саму проблему, для ефективного вирішення якої доцільно скористатися набутками досвідченіших освітніх систем, зокрема США. 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. Матвієнко, Н. Мукан, О. Огієнко, Л. Пуховська, С. Шандрук та ін.). Однак вітчизняні дослідження особливостей організації спеціальної освіти та підготовки вчителів спеціальної освіти у західних країнах нами не знайдені. Недостатня кількість компаративних досліджень світової практики із вищезазначеної проблематики спричиняє інформаційний вакуум, у якому опиняються вітчизняні освітяни, робота яких пов’язана із учнями із ООП або з підготовкою вчителів спеціальної освіти; породжує небезпеку здійснення помилкових рішень, що потенційно гальмує сучасні реформи у галузі спеціальної освіти.

Саме тому **метою нашої статті** є встановлення особливостей спеціальної освіти, притаманних системі освіти Сполучених Штатів Америки, особливості підготовки вчителів спеціальної освіти, а також проблеми, з ними пов’язані.

**Виклад основного матеріалу**. Вважаємо слушною думку J. M. Kauffman [4] про те, що сучасна спеціальна освіта у США – продукт ХХ століття, пов’язаний із стрімким розвитком економічної експансії, підставою для якої стали інтенсивна індустріалізація, безупинна урбанізація та масова міграція небачених масштабів. Це спричинило соціальний, політичний та економічний експеримент для всього населення, відповідь на питання добробуту кожної людини було знайдено в оптимізації системи державної освіти (public school), в основі якої лежала демократія.

Історія розвитку спеціальної освіти США бере свій початок у Нью-Йорку, де понад століття тому система державних шкіл розпочала активне впровадження навчання осіб із особливими освітніми потребами [4; 7]. У 1899/1900 навчальному році Elizabeth Е. Farrell стала вчителем єдиного «нерозподіленого» класу (Ungraded Class) державної школи № 1 на вулиці Генрі на Манхеттені, у Нью-Йорку, де викладала учням із ООП за програмою індивідуалізованого навчання. Американська вчителька була абсолютно переконана, що найскладнішу шкільну систему країни чи навіть світу із сотнями тисяч дітей, жорсткою програмою, фронтальними методами навчання можна модифікувати для потреб атипових осіб, яких часто найменше люблять і вважають найпроблемнішими.

Хоча це було не єдиною практикою подібного типу [4; 7]: Thomas Gallaudet заснував школу для глухих у 1817 р. (нині – American school for the Deaf), John Dix Fisher у 1829 р. заснував школу для сліпих у м. Бостоні, (нині – відома Perkins School for the Blind), у 1848 р. Samuel Gridley Howe відкрив школу для молоді з інтелектуальною недостатністю (School for Idiotic and Fleeble-Minded Youth), але вони не стали першопричиною руху за спеціальну освіту до нинішнього її стану. Тільки обґрунтована та оригінальна ідея Elizabeth Е. Farrell ***адаптувати школи під дітей із інвалідністю, а не дітей під школи*** завдяки понад двадцяти рокам її плідної та наполегливої праці переросла у сучасну систему спеціальної освіти США.

Результатом хвилі громадського руху стало ухвалення новаторських законів, вплив яких на розвиток спеціальної освіти неможливо переоцінити. Так, ухваленням Закону PL 94-142 «Освіта для всіх дітей із інвалідністю» (“The Education for All Handicapped Children Act”) [7] у 1975 році булозапроваджено обов’язкове законодавче зобов’язання державним школам надавати ***безкоштовну належну державну освіту для всіх******учнів із ООП у******найменш обмеженому середовищі****.* Це затверджувало право учнів із обмеженими можливостями здоров’я максимально можливо здобувати освіту разом із учнями із типовим розвитком.

Таким чином, до ухвалення цього закону більшість учнів із обмеженими можливостями здоров’я зростали в закритих спеціалізованих установах, відокремлені від своїх однолітків із типовим розвитком та позбавлені можливості отримати освіту відповідно до державних стандартів. Після ухвалення Закону понад мільйон учнів, які до цього були позбавлені такої можливості, почали відвідувати заклади загальної освіти країни.

Щоправда це не означає, що всі учні із ООП постійно навчаються у класах загальної освіти. Ще досі науковці J. M. Kauffman, D.P. Hallahan, and P.C. Pullen [4] та інші обговорюють, які умови навчання та середовище є найменш обмежувальним для кожного конкретного випадку.

Закон [3] спрямував увагу на навчальних досягненнях учнів з інвалідністю шляхом запровадження ***індивідуалізованої навчальної програми*** (Individualized Education Program (IEP)) для кожного учня з ООП. Індивідуалізована навчальна програма – це короткострокова та довгострокова мета роботи кожного учня. У ній команда фахівців та батьків на чолі із вчителем спеціальної освіти визначає конкретні цілі фізичного, психічного та академічного розвитку кожної дитини, які постійно переглядаються та корегуються. Відокремлення учнів для проведення певних занять, у спеціальні класи або переведення із загальноосвітнього навчального закладу у спеціальні повинні обумовлюватися характером чи тяжкістю порушення здоров’я дитини та, отже, повинні бути обґрунтовані в індивідуалізованій навчальній програмі.

Початок ХХІ століття підтвердив ідеї розвитку інклюзивного навчання у закладах освіти США, проте його акцент було перенесено із самого факту запровадження доступу до навчання у закладах загальної освіти на якість надання освітніх послуг особам із ООП. Ухвалення Закону «Не залишимо осторонь жодну дитину» (“No Child Left Behind Act”) (2001) [8] та оновлений Закон «Освіта осіб із обмеженими можливостями життєдіяльності» (“Individuals with Disabilities Education Act” (IDEA)) (2004) [5] не лише підтвердили доступ для учнів із різними обмеженими можливостями здоров’я, у тому числі із серйозними вадами, до загальної освіти. Закон ґрунтується на впевненості у тому, що кожен учень зможе виконати певний стандарт шляхом запровадження посильних цілей. Таким чином, відповідно до цього закону учні із особливими освітніми потребами прирівнювалися до учнів з типовим розвитком і повинні були виконувати ті самі навчальні стандарти. Це стало значним поштовхом для надання доступу учням із ООП до загальної навчальної програми, найлегшим шляхом для реалізації чого стала інтенсифікація інклюзивного навчання.

Закон упроваджує новий тип звітності – належний річний прогрес (Adequate Yearly Progress (AYP)), у якому кожна школа звітує про досягнуті академічні уміння з читання та математики своїх учнів, якщо вона планує залучити державне фінансування у подальшому. Вчителям було рекомендовано давати тести державного зразка всім учням класу для того, щоб кожен показав свій прогрес у досягненні цілей, поставлених державою. Результати тестування учнів спеціальної освіти контролюються навіть частіше, ніж до ухвалення цього закону. Це викликано тим, що результати тестів подаються не лише по школі в цілому, але й за окремими категоріями школярів. Однією з таких категорій є учні з ООП.

Відповідно до даних Національного центру статистики освіти США [4] станом на 2015/16 навчальний рік близько 95% всіх осіб віком 6-21 рік, які відповідно до Закону IDEA [5] потребують спеціальної освіти, навчаються на базах державних шкіл.

Для того щоб дитина змогла отримувати освітні та реабілітаційні послуги у системі спеціальної освіти, необхідно виконати три умови:

1. встановлення виду порушення здоров’я дитини;
2. визначене порушення має відноситися до таких, що впливають на можливості дитини навчатися за загальною програмою;
3. для належного навчання дитині потрібна спеціально розроблена програма індивідуального навчання.

Стосовно основних типів проблем, які мають учні спеціальної освіти, Національним центром статистики освіти США [2] зазначається, що серед них 34% учнів із обмеженими навчальними можливостями, 20% ‒ з мовними або мовленнєвими порушеннями, 14% ‒ з іншими порушеннями здоров’я (туберкульоз, астма, епілепсія, лейкемія, діабет тощо), 9% ‒ з аутизмом, 6% ‒ із затримкою розвитку, 6% ‒ із інтелектуальною недостатністю, 5% ‒ з емоційними порушеннями, 2% ‒ із множинними вадами розвитку, 1% ‒ з порушеннями слуху, 1% ‒ з ортопедичними порушеннями (рис. 1). Необхідно також зазначити, що до категорії учнів спеціальної освіти у США відносять також талановитих та обдарованих дітей [6, 4, 9], оскільки їхні освітні потреби також вважають особливими.

Рис. 1 – Діаграма типів порушень у учнів спеціальної освіти, які навчаються в інклюзивному навчальному середовищі США

Залежно від рівня поширеності порушень у соціумі, тобто кількості дітей із певною вадою здоров’я у суспільстві, всі вади поділяють на дві великі групи. ***Високий рівень поширеності*** (High-Incidence Disabilities) складають мовні та мовленнєві розлади, інтелектуальні розлади (легка та помірна розумова відсталість), емоційні розлади, поведінкові розлади та обмежені навчальні можливості. ***Низький рівень поширеності*** (Low-Incidence Disabilities) мають сенсорні порушення (порушення зору та слуху), тяжкі порушення неврологічного розвитку, моторні, поведінкові та інтелектуальні порушення (важка розумова відсталість), важкі та комплексні порушення, які з медичної точки зору розглядаються як органічні, і тому потребують раннього втручання, а зі статистичного боку зустрічаються у щонайбільше 1-2% дітей шкільного віку. В американській системі спеціальної освіти цей показник є важливим як для визначення освітньої траєкторії учня з ООП, так і для спеціалізації підготовки вчителів для роботи з ними.

Задля забезпечення норми Закону «Освіта осіб із обмеженими можливостями життєдіяльності» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)) [5] щодо запровадження найменш обмеженого середовища було названо такі шляхи здобуття освіти учнями із ООП, названі ***режими розміщення учнів спеціальної освіти у навчальному закладі*** (Federal Settings 1-6) (табл. 1):

1. Учні спеціальної освіти навчаються цілий день у загальній класній кімнаті державної школи разом із іншими учнями з типовим розвитком;
2. Учні навчаються у загальному класі державної школи більшу частину дня, проте частину дня вони знаходяться у ресурсній кімнаті;
3. Учні із ООП навчаються у окремих спеціальних класах, розташованих у приміщенні загальноосвітньої школи;
4. Учні із ООП навчаються у закладах спеціальних освіти;
5. Учні з ООП навчаються у денних приватних школах;
6. Особи з обмеженими можливостями здоров’я знаходяться на домашньому навчанні або у спеціалізованих медичних закладах.

Отже, всі учні спеціальної освіти у державній школі навчаються у загальних класах різну кількість шкільного часу, тому залежно від рівня поширеності вад здоров’я та його стану їх поділяють на три великі групи із відповідним режимом розміщення у навчальному закладі. ***Перша група*** складається із учнів із розладами високого рівня поширеності, які постійно навчаються у загальних класних кімнатах, та учнів із ООП, які навчаються у загальних класах максимально до 79% часу, оскільки в інший час (менше 21% шкільного дня) вони отримують інтенсивні освітні та пов’язані послуги відповідно до індивідуальних потреб. Це насамперед учні із мовними та мовленнєвими розладами (87%), труднощами учіння (70%), із порушеннями зору (67%), затримкою розвитку (64%) та емоційними розладами. За загальною статистикою [2] лише невелика частина учнів із інтелектуальними розладами (16%) та множинними розладами (13%) знаходяться весь шкільний час у загальному класі.

Таблиця 1 – Режим розміщення учнів спеціальної освіти у навчальних закладах США

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Режим** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** |
| Тип розміщення | Класи загальної освіти державної школи | Ресурсні кімнати держав-ної школи | Окремі спеціальні класи державної школи | Державні денні спеціальні школи | Приватні денні школи | Інше |
| Час навчання в інклюзивно-му середови-щі, % | ≥ 79 | 40-79 | 20-40 | - | - | - |
| Час отримання додаткових послуг за межами звичайного класу, % | ≤ 21 | 21-60 | ≥ 60 | ≥ 50 | ≥ 50 |  |
| Кількість учнів спеціальної освіти (2015/16 н.р.), % | 63 | 19 | 14 | 3 | 1 | 1 |

***Друга група*** складається з учнів із ООП із високим рівнем поширеності вади здоров’я, які навчаються та отримують пов’язані додаткові послуги у ресурсних кімнатах, а більшість шкільного дня (40-79% часу) проводять у загальній класній кімнаті державної школи. Вчителі спеціальної освіти постійно співпрацюють з учителями загальної освіти для з’ясування успішності таких учнів та потреби подальшої корекції програм індивідуального навчання. У ресурсних кімнатах малі групи учнів отримують спеціально розроблені для них завдання та пояснення певного матеріалу і повертаються до загального класу. Вчитель ресурсної кімнати навчає близько двадцяти дітей. Якщо під час інклюзивного навчання учні з ООП конфліктують із кимось, стають роздратованими чи з інших особистих причин, вони можуть просто під час заняття повернутися у ресурсну кімнату і знаходитися там, незважаючи на інших учнів та їхні заняття у ресурсній кімнаті [6]. Як правило, вчитель готовий до цього і володіє механізмами наведення ладу.

***Третя група*** об’єднує учнів з ООП із низьким рівнем поширеності вади здоров’я, які отримують спеціальну освіту у загальному класі державної школи менше 40% часу, а решту часу займаються в спеціальних класах. Кількість учнів у класі спеціальної освіти відрізняється у різних штатах, але загалом є невеликою, близько восьми-десяти осіб. Вважається, що більша кількість учнів (тим більше у класах з інтелектуальною недостатністю) вимагатиме збільшення підтримки їхньої поведінки та уваги з боку вчителя, що негативно впливатиме на якість їхнього навчання. Такі діти можуть використовувати засоби пересування та комунікації або потребувати допомоги, що не відноситься до сфери навчання. Вчитель спеціальної освіти як правило має асистента (instructional assistant, paraprofessional support), який допомагає провадити освітню діяльність вчителю спеціальної освіти у спеціальних і загальних класах та виконує інші функції, наприклад, за потреби супроводжує менш незалежну дитину у туалет.

Статистика свідчить [2], що серед усіх учнів спеціальної освіти відсоток учнів першої групи збільшився із 47% (2000/01 н.р.) до 63% (2015/16 н.р.). Для порівняння у той самий період відсоток учнів другої групи зменшився із 30% до 19%, а відсоток учнів третьої – зменшився з 20% до 14%. Всі відповідальні за укладання програми індивідуального навчання учня з ООП (вчитель спеціальної освіти, вчителі загальної освіти, персонал, що забезпечує пов’язані послуги, адміністрація навчального закладу та батьки) постійно обговорюють час та способи інтеграції таких учнів у загальні навчальні програми з найбільшою ефективністю.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Процес інклюзії американських дітей у заклади загальної освіти розпочався набагато раніше, ніж в Україні, і отримав законодавче підтвердження. Ухвалення акту «Освіта для всіх дітей із вадами» (“The Education for All Handicapped Children Act”) у 1975 році гарантувало допуск до безкоштовної та якісної освіти для мільйонів учнів із інвалідністю, які на той момент були практично позбавлені можливості відвідувати заклади загальної освіти. Спочатку спеціальна освіта була окремим сегментом системи освіти США і розглядалася як відокремлений догляд за особами із інтелектуальною недостатністю, вадами зору і слуху. Завдяки зміні законодавства понад 1 млн учнів sз ООП прийшли на навчання до закладів загальної освіти для здобуття спеціальної освіти відповідно до програми індивідуального навчання.

Ретельно розроблена організація навчання дітей із ООП учнів та рівня поширеності їх вад дала можливість запроваджувати у закладах загальної освіти такий режим навчання з урахуванням їхніх індивідуальних потреб.

Дослідження особливостей організації спеціальної освіти США стане неповним без вивчення специфіки підготовки вчителів спеціальної освіти, зокрема укладання стандартів та шляхів отримання сертифікації у різних штатах, що й стане предметом наших подальших досліджень.

**Бібліографія**

**Закон** України «Про освіту» (2017). **The Condition** of Education 2018. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. – May, 2018. – 384 p. [https://nces.ed.gov/ pubs2018/2018144.pdf](https://nces.ed.gov/%20pubs2018/2018144.pdf). **Education for All** Handicapped Children Act (EAHCA) (1975). Public Law 94-142. <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>. **Handbook of Special** Education / edited by J. M. Kauffman, D.P. Hallahan, and P.C. Pullen. – New York : Routledge, 2017. – 369 p. **Individuals** with Disabilities Education Act (IDEA)) (2004). <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/USCODE-2011-title20/pdf/USCODE-2011-title20-chap33.pdf>. **Jackson, R.M. (**2017). Curriculum access for students with low-incidence disabilities: The promise of universal design for learning. <http://sde.ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/LowIncidence.pdf>. **Kode, K.** (2017). Elizabeth Farrell and the History of Special Education. New York: Council for Exceptional Children. – 88 p. **No Child Left** Behind Act. (2001). Public Law 107-110. <http://www2.ed.gov/nclb/overview/importance/nclbworking.html>. **Special** Education. U.S. Department of Defense. Education Activity. <http://www.dodea.edu/curriculum/specialeduc>.

Received 18.1.2018

Accepted 19.11.2018

1. © Никоненко Н.В. [↑](#footnote-ref-1)