

V.V. (2007). Affektyvnost' artykulyatsionnoj myogymnastyky pry ortopedycheskom lecheny'y anomalyj okklyuzu'y u detej s narusheny'yamy zvukoproyznosheny'ya. Dy's....14.00.21. Moskva. 180 s. 21. Shajtor V. M., Emel'yanov V. D. (2017). Dy'spraksy'ya u detej. M.: GЭOTAR Medy'a. 112 s.

Мартыненко И.В. Диспраксия в структуре речевого дизонтогенеза детей.

Статья посвящена результатам теоретического анализа по проблеме изучения и преодоления диспраксии в условиях речевого дизонтогенеза. Современные медицинские классификаторы используют понятие «расстройства развития координации» - developmental coordination disorder (DCD) и отмечают распространенность этого нарушения у 5-6% детей. Отечественные исследователи в области специального образования и логопедии употребляют разные понятия для определения расстройств праксиса: диспраксии, апраксии и рассматривают их в структуре корковой дизартрии, моторной алалии и афазии. Относительно новой в литературных источниках является «артикуляционная диспраксия», но это название не употребляется в медицинских и психолого-педагогических классификациях. Зарубежная логопедия оперирует понятиями «детская апраксия речи», «вербальная диспраксия», «диспраксия развития» - когда симптоматика выходит за пределы артикуляционного и вербального праксиса.

Ключевые слова: диспраксия, речевой дизонтогенез, расстройства развития координации, артикуляционная диспраксия, вербальная диспраксия.

Martynenko I.V. Dyspraxia in the structure of speech dysontogenesis of child.

In this article, we define dyspraxia, developmental coordination disorder and describe how it is diagnosed, discussed in different level. Developmental coordination disorder (dyspraxia) is a common neuromotor condition, affecting about 5%–6% of school-aged children. Despite its prevalence, developmental coordination disorder may be underrecognized by professionals in speech therapy. In the previous DSM edition developmental coordination disorder was included under the broad category of "learning disorders"; in DSM-5, it is subcategorized as a motor disorder within the broader category of "neurodevelopmental disorders." Ukrainian researchers in the field of special education and speech therapy use different concepts to define praxis disorders: dyspraxia, apraxia and consider them in the structure of cortical dysarthria, motor alalia and aphasia. "Articulatory dyspraxia" is relatively new in literary sources, but this disorder is not used in medical and psychological-pedagogical classifications. Foreign speech therapy operates with the concepts of "children's apraxia of speech", "verbal dyspraxia", "developmental dyspraxia" - when the symptomatology is more than an articulatory and verbal praxis. It's been approving that many of the motor and psychosocial difficulties associated with the dyspraxia continue into adulthood. Recent systematic reviews and practice guidelines have identified successful evidence-based interventions for children with DCD, verbal apraxia.

Key words: dyspraxia, speech dysontogenesis, developmental coordination disorders, articulatory dyspraxia, verbal dyspraxia.

DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.40.11

УДК 37.014.3+37.012.5

Н. В. Никоненко
nataliianykonenko@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-0277-9113>

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ
ДЛЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОРТЕБАМИ
У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ**

Підготовка вчителів спеціальної освіти, число яких не покриває національної потреби США, передбачає формування в обмежений проміжок часу професійних знань, умінь і навичок навчати учнів із одним чи кількома психофізичними порушеннями, а також учнів із типовим розвитком. Програми такої підготовки повинні передбачати тривалу педагогічну практику під керівництвом досвідчених наставників та готувати майбутніх спеціальних педагогів до викликів професії в умовах економічно нестабільної ситуації, викликаній негативним впливом глобальної пандемії та пов'язаних із нею карантинних обмежень, активним залученням батьків до організації освітнього процесу, зростанням кількості учнів із складними та множинними психофізичними порушеннями, відсутністю належного матеріально-технічного забезпечення, необхідністю координувати зусилля всіх фахівців закладу для допомоги учням спеціальної освіти тощо.

Ключові слова: Підготовка вчителів спеціальної освіти у США, спеціальна освіта у США, педагогічна практика, партнерство, колегіальність, професійні уміння спеціального вчителя, компетентності, дослідження з освітньої компаративістики.

Постановка проблеми. Новітнім політичним курсом глобалізованого суспільства у галузі освіти є удосконалення інклюзивного навчання, метою якого є не лише залучення максимально можливої кількості дітей до навчання у загальних закладах освіти, але й створення для них можливості отримати навчальний досвід, максимально сприятливий для потенційного розвитку їхніх здібностей. Увага соціуму при цьому фокусується на забезпеченні рівних освітніх можливостей для кожної дитини в існуючих соціально-економічних умовах. Академічні досягнення учнів, зокрема учнів із особливими освітніми потребами (надалі – ООП), визначною мірою залежать від можливостей закладу освіти залучити потужний педагогічний колектив до провадження навчального процесу. Отже, якість інклюзивного навчання безпосередньо залежить від якості підготовки кваліфікованих кадрів у системі освіти. Оскільки проблеми запровадження якісного інклюзивного навчання для дітей із ООП та підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів для роботи з ними є актуальною для більшості національних освітніх систем, для нашого дослідження було обрано систему освіти США, як провідної на світовому ринку освітніх послуг.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання підготовки педагогічних кадрів для роботи із учнями із особливими освітніми потребами у США неодноразово ставало предметом наукових досліджень ряду науковців (Б. Косевська, О. Мартинчук, А. Шевцов, М. Ainscow, М. M. Alter, L. Battaglino, E. Bettini, B. Billingsley, I. Bowman, M.T. Brownell, E.P. Colon, S.M. Cooley-Nicholas, D. Fewster, W. W. Fuchs, V. Fueyo, D.J. Gallagher, D. P. Hallahan, W. L. Heward, R. Jackson, Sh. Jackson, J. M. Kauffman, J. Kuehn, B. Lignugaris/Kraft, M. S. Lilly, R. P. Mackie, E. D. McCray, R. Osgood, M.A. Prater, P.C. Pullen, D. D. Ross, T.W. Sileo, J. P. T. Sindelar, W.J.E. Wallin, C. Walraven, T.O. Williams та ін.).

Визначення переліку професійних компетентностей стало предметом наукових робіт P.H. Bull, Y. Dunston, G. Golder, J. Holland, G. Hornby, N. Jones, G. Patterson, E. E. Quinn, Ch. Simpson, G. Wilbur та багатьох інших. Обговорювали у своїх наукових студіях особливості підготовки спеціальних вчителів для навчання учнів із певною категорією порушень: з емоційними та поведінковими порушеннями – R. M. Oliver, D. J. Reschly; з порушеннями функцій опорно-рухового апарату – K.W. Heller, D. Swinehart-Jones; з порушеннями слуху – D. Dolman, D.S. Martin, N. A. Scheetz; з аутизмом – J.A. Kurth; з інтелектуальними порушеннями – P. Williamson, J. McLeskey, D. Hoppey, T. Rentz. Про необхідність партнерської взаємодії вчителів спеціальної та загальної освіти у навчанні учнів з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища йшлося у дослідженнях D. Fewster; P.A. Hantzidiamantis, Sh. Jackson, J. Kuehn, A. Pellegrino, K. Regan, M. Weiss, та багатьох інших.

Грунтовний аналіз наукових джерел з питань організації системи спеціальної освіти у США дозволяє назвати деякі причини проблем кадрового забезпечення галузі: *соціальні* (невисокий соціальний статус вчителя спеціальної освіти на фоні невисокого статусу вчителя загалом), *економічні* (незначне фінансове заохочення для вчителів спеціальної освіти порівняно із заохоченням представників інших професій та вартістю життя), *психологічні* (невідповідність умов праці очікуванням (надмірне завантаження, конфлікти з адміністрацією, батьками учнів, колегами тощо), *педагогічні* та інші причини.

Оскільки переважна більшість зазначених проблем стосується соціальних та психологічних факторів, що супроводжуються економічним рівнем розвитку певного суспільства, вважаємо необхідним сфокусувати увагу нашого дослідження на педагогічних проблемах. По-перше, якісна підготовка фахівця сприятиме кращій його адаптації на робочому місці, а по-друге, на процес підготовки реально вплинути вже зараз, у період реформування системи освіти України, враховуючи позитивний та негативний досвід систем спеціальної освіти інших країн.

Метою нашої роботи є визначення актуальних педагогічних проблем підготовки вчителів спеціальної освіти у США й аналіз досвіду їх вирішення для врахування останнього в реорганізації вітчизняної системи освіти.

Виклад матеріалу дослідження. Як було детально описано у дослідженні А. Г. Шевцова і Н. В. Никоненко (2020), для визначення галузі знань, видів освітньої діяльності та загальної характеристики

кожного фаху у США використовується «Класифікатор навчальних програм» (National Center for Educational Statistics (2020). Classification of Instructional Programs), розроблений Національним центром статистики освіти Департаменту освіти США у 1980 році та оновлений у 1990, 2000, 2010 та 2020 рр., тобто кожні десять років перелік піддається перегляду відповідно до потреб суспільства та з урахуванням розвитку наукових знань. Для визначення спеціалізацій навчальних програм підготовки вчителів спеціальної освіти у США було запроваджено категоріальний підхід, який спирався на особливості навчання учнів залежно від типу порушення здоров'я. Відповідно до даних Національного центру статистики освіти США (National Center for Educational Statistics (2020). The Condition of Education), серед учнів спеціальної освіти 34% учнів із обмеженими навчальними можливостями, 20% – з мовленнєвими порушеннями, 14% – з іншими порушеннями (туберкульоз, астма, епілепсія, лейкемія, діабет тощо), 9% – з аутизмом, 6% – із затримкою розвитку, 6% – із інтелектуальними порушеннями, 5% – із емоційними розладами, 2% – із множинними порушеннями, 1% – із вадами слуху, 1% – із порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

У галузі «Освіта» до категорії «вчитель спеціальної освіти» у класифікаторі відносяться 18 спеціалізацій (National Center for Educational Statistics (2020). Classification of Instructional Programs). На початку XXI століття 871 коледж та університет США здійснював підготовку вчителів спеціальної освіти хоча б за однією спеціалізацією, для чого було розроблено 2 400 відповідних програм (National Council on Teacher Quality), у 2017/18 н.р. 1147 вишів видали дипломи понад 30 тис випускникам програм різного рівня. Однак, понад 63% всіх випускників обирають спеціалізацію 13.1001 «Спеціальна освіта (загальна)». За влучним виразом Sh. Jackson (2008, с. 44), пояснення цього факту має економічну природу: для багатьох шкіл було зручно взяти на роботу вчителя спеціальної освіти, який мав право працювати із учнями із різними порушеннями, водночас абітурієнти отримували більше можливостей для потенційного працевлаштування. Зазначена тенденція підготовки «універсального» вчителя спеціальної освіти зародилась у США у 1980-х рр. у відповідь на активний громадянський рух за рівні права всіх громадян, ухвалення низки ключових федеральних законів, що регулювали доступ всіх дітей до освіти у найменш обмеженому середовищі.

Наведемо окремі приклади нерівномірності охоплення кваліфікованим персоналом учнів із різними категоріями порушень. 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%) (National Center for Educational Statistics (2020). The Condition of Education). Очевидним є стрімке зростання категорії учнів із аутизмом, кількість яких становить нині 1,4% всіх дітей шкільного віку від кількості учнів у закладах середньої освіти. 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 кількістю поширень порушенням здоров'я. У 2017/18 н.р. у США за 70 освітніми програмами 13.10013 «Освіта осіб із розладами аутистичного спектру» отримало професійну підготовку 860 освітян.

Ситуація із підготовкою педагогічних кадрів для навчання осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату (ПФОРА) викликає особливе занепокоєння. Із 7.1 мільйонів учнів із ООП (14% всіх учнів державних закладів загальної освіти) кількість учнів із ПФОРА становить 39 208 осіб (0,5%), трохи більше, ніж учнів із порушеннями зору (0,4%) або із травматичними порушеннями мозку (0,4%) (National Center for Educational Statistics (2020). The Condition of Education). За освітньою програмою 13.1008 «Освіта осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та іншими порушеннями здоров'я» здійснюється підготовка ортопедагогів у дев'яти американських закладах вищої освіти, однак у 2017/18 н. р. відбулось вручення диплому лише 1 бакалавру (*CUNY Hunter College (New York)*), а в 2018/19 н. р. – 1 бакалавру (*Aquinas College (Michigan)*), 1 фахівцю післядипломної освіти (*CUNY Hunter College (New York)*), 61 бакалавру (*University of Puerto Rico-Bayamon (Puerto Rico)*).

Підготовка спеціальних педагогів для учнів із травматичними порушеннями мозку здійснюється у чотирьох закладах вищої освіти (*George Washington University (District of Columbia)*, *Governors State University (Illinois)*, *Hamline University (Minnesota)*, *San Diego State University (California)*), які у 2018/19 н.р. видали 9 дипломів (1 випускник програми післядипломної освіти (дистанційної форми навчання) у *George Washington University (District of Columbia)* та 8 таких випускників у *San Diego State University (California)*).

Програми підготовки фахівців дітей із порушеннями зору пропонують 22 американських заклади вищої освіти, кількість випускників яких становила 151 особу у 2017/18 н.р., і 137 осіб – у 2018/19 н.р.

Якщо позбавити майбутніх вчителів можливості оволодіти фундаментальними знаннями та професійними вміннями, результативність навчання учнів із ООП зменшиться. Так, освітні програми 13.10013 «Освіта осіб із розладами аутистичного спектру» (National Center for Educational Statistics (2020). Classification of Instructional Programs) 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, застосування методів подолання бар'єрів до навчання (складність слідувати інструкціям, складнощі у спілкуванні, відсутність зацікавленості, нестриманість), надання консультацій з фахових питань та ознайомлення із законодавчою базою федеральних та місцевих актів, що регулюють функціонування галузі спеціальної освіти. Для ефективної співпраці із учнями із ПФОРА фахівцям слід враховувати фактори, що можуть негативно впливати на результативність їхньої навчальної діяльності: тип порушення; викликані ним функціональні обмеження; психологічні та соціальні умови навчання.

Однак, в інклюзивних освітніх середовищах учнів із ООП окрім вчителів спеціальної освіти навчають вчителі загальної освіти. Кардинально різняться сфери впливу учителів загальної та спеціальної освіти у навчанні учнів із ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища. Відповідно до описів професії у класифікаторі професій (National Center for Educational Statistics (2020). Classification of Instructional Programs) та у дослідженнях американських науковців D. Fewster (2012), W. W. Fuchs, V. Fueyo, P. Hantzidiamantis (2014), Sh. Jackson (2008), M.A. Koorland, J. Kuehn (2013), J. McLeskey; A. Pellegrino, M. Weiss, K. Regan (2015); K. Rasch, L. Ware та багатьох інших вчителі загальної освіти на своїх заняттях працюють лише з деякими учнями із ООП, водночас вчителі спеціальної освіти опікуються передусім цією категорією учнів та несуть повну відповідальність за здійснення освітньої та корекційної роботи у закладі освіти.

Отже, в умовах інклюзивного освітнього середовища американський спеціальний вчитель розглядається як за висловлюванням D. Fewster (2012, с. 35) «командний гравець» (він взаємодіє із родинами, вчителями загальної освіти та іншими професіоналами, які надають допоміжні послуги учням із ООП) та як фахівець (він володіє знаннями із юридичних аспектів навчання учнів із ООП, розуміється на діагностиці порушень розвитку дітей та підлітків, забезпечує ефективне викладання для учнів із ООП шляхом укладання для них ефективних індивідуальних навчальних програм, розробки і проведення спільних занять з учителем загальної освіти, інформування членів родин учнів із ООП, колег та інших фахівців про особливості розвитку учнів спеціальної освіти та необхідну його корекцію). Відтак, знання особливостей розвитку дітей із обмеженнями життєдіяльності, вміння взаємодіяти з ними, знання вимог навчальної програми загальноосвітньої підготовки та співпраця із іншими загальними вчителями визначаються необхідними умовами підготовки успішного спеціального вчителя, які неможливо реалізувати за обмежений термін підготовки.

Натомість за висновками B. Billingsley, M.T. Brownell, S.M. Cooley-Nicholas (2004), Sh. Jackson (2008), J. Kuehn (2013) та ін. навчальні програми підготовки вчителів загальної освіти фактично не містять інформації щодо потреб учнів із ООП та особливостей освітньої роботи з ними. Відповідно до опитування вчителів загальної освіти (J. Kuehn, 2013), 40% з них визначили низький рівень оволодіння понад половиною запропонованих компетентностей, і 50% погодилися, що їм слід оволодіти більшістю запропонованих компетентностей. Відтак, коли вчителі загальної освіти не можуть взаємодіяти із спеціальними вчителями, учні із ООП не мають можливості отримати освіту належного рівня.

Наведемо деякі результати дисертаційного дослідження Sh. Jackson (2008). Кожен четвертий молодий вчитель відчуває, що програми їхньої професійної підготовки не відповідають реальним умовам роботи. Як правило, бакалаврська програма передбачає підготовку вчителів до роботи з учнями, які мають одне-два порушення легкого ступеня. Проте лише 25% молодих вчителів спеціальної освіти працюють із дітьми з одним порушенням, 46% вчителів працюють із групами, у яких навчаються учні з 4-6 порушеннями, 65% вчителів працюють у групах, учні яких культурно або мовно відрізняються, а 30% вчителів спеціальної освіти навчають учнів, які фактично не володіють англійською мовою.

Таким чином, для врахування потреб учнів із різними психофізичними порушеннями необхідно отримати ґрунтовну підготовку, глибоко розуміти особливості порушення, володіти відповідними

методиками навчання та корекції, що іноді становить проблему навіть для самих спеціальних вчителів, особливо узагальненої спеціалізації, які ймовірно ефективніше працюють із особами із поширеними порушеннями легкого та помірного ступенів.

Однак, бракує навіть таких фахівців. Складні та непередбачувані умови роботи та високі вимоги до практикуючих вчителів спричиняють постійну нестачу вчителів спеціальної освіти у всіх регіонах США. За офіційною статистикою Департаменту освіти США (National Center for Educational Statistics (2020). *The Condition of Education*), 98% всіх американських шкіл потребують спеціальних педагогів. 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 (National Center for Educational Statistics (2020). *The Condition of Education*) 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, потреба у вчителів спеціальної освіти у закладах освіти США перевищує кількість дипломованих фахівців, які отримали освіту в коледжах та університетах, і складає близько 300 тисяч. У дослідженні Sh. Jackson (2008) зазначається, що нестача спеціальних вчителів, відтік молодих фахівців з професії у перші п'ять років вчителювання на рівні 40-50% та недостатнє фінансове заохочення змушують заклади освіти ставити під загрозу якість освітніх послуг і брати на роботу осіб без освіти та ліцензії.

З огляду на зазначене вище, все більшої популярності серед охочих долучитися до вчительської професії набувають альтернативні програми підготовки: короткотермінові несистемні програми, що не мають за мету стабільний розвиток професії та можуть негативно впливати на загальну атмосферу фахівців закладу освіти. Із вчителів-початківців штату Техас, 52% пройшли альтернативну сертифікацію, що становить 15% від щорічних загальнонаціональних показників (National Council on Teacher Quality). Часто альтернативні шляхи не передбачають практики в аудиторії або практичної підготовки майбутніх вчителів перед початком професійної діяльності (Prater, Sileo, 2004). Навпаки, за традиційними програмами педагогічної підготовки кадрів забезпечується тривале вивчення методичної складової професії як з теоретичного боку, так і на практиці.

На думку D. Fewster (2012, с. 36), для того щоб стати спеціальним вчителем необхідно передусім прагнення покращити життя учнів із обмеженнями життєдіяльності та здатність їх навчати. Перше зароджується всередині особи і може реалізуватися шляхом оволодіння професією спеціального вчителя. Друге – можна розвинути у процесі такої професійної підготовки, яка передусім полягає в оволодінні педагогікою та методиками викладання. Відтак, окрім прагнення бути успішним у професійній діяльності майбутньому освітянину необхідна ґрунтовна фахова підготовка.

Потужна навчальна педагогічна практика визнається ключовим компонентом сучасних програми професійної підготовки (Prater, Sileo, 2004). Дослідження показали, що ґрунтовна підготовка майбутніх вчителів на базах практики, на яких до початку педагогічної діяльності студенти викладають під керівництвом досвідчених наставників та забезпечено достатньо часу для формування методичної компетентності на практиці, є однією з найефективніших форм якісної підготовки педагогів. За даними досліджень Національної Ради з питань підготовки вчителів (National Council on Teacher Quality) після проходження якісної навчальної практики випускники настільки ж ефективні, що й вчителі із трирічним досвідом роботи.

Отже, для успішної акредитації освітньої програми підготовки спеціальних вчителів Національною Радою з питань підготовки вчителів необхідно забезпечити такі умови проходження практики:

1) практиканти проходять навчальну практику у класі наставника щонайменше 10 тижнів протягом всього шкільного дня (14-16 тижнів у 78% освітніх програм, 10-13 тижнів – у 21% освітніх програм, менше 9 тижнів – 1%). (Альтернативні програми підготовки – не містять такого компонента, отже, здебільшого не отримують оцінок «А» або «В»);

2) керівник практики від вишу відвідує практиканта на базі практики щонайменше 4 рази за семестр або навчальний рік (залежно від терміну практики), спостерігає за його досягненнями та звітує

про них. Альтернативні програми дозволяють розпочинати роботу за фахом фактично відразу після завершення навчання, отже, керівники мають спостерігати їхню роботу так само часто;

3) освітня програма встановлює вимоги до наставника практикантів: володіння навичками та уміннями, необхідними для керування діяльністю іншої дорослої людини, бути ефективним лідером, який визначає фокус уваги практиканта, мати належну освіту, ліцензію та досвід роботи не менше трьох років (Prater, Sileo, 2004).

Переважає більшість традиційних освітніх програм (90%) оцінено на оцінку «С» (National Council on Teacher Quality). Навіть за умови планування щонайменше десяти тижнів навчальної практики та зовнішнього контролю за проходженням практики керівниками практики від вишів, у 90% програм не забезпечена процедура відбору наставників від партнерських закладів серед висококваліфікованих фахівців із досвідом роботи, у 6% – погоджено окремі уміння наставників, у 4% – визначено уміння наставника та показники його роботи.

На думку М.А. Prater та Th. W. Sileo (2004), за умови внесення педагогічної практики до альтернативних програм підготовки, у них ретельніше сплановано процедуру підбору наставників, аніж у традиційних. Проте альтернативні програми критикують за короткий термін проходження практики (4–6 тижнів) та за підхід до наставництва, за якого наставники лише інколи відвідують аудиторії, де працюють практиканти, а не постійно працюють з ними в одній аудиторії, що призводить до обмеження можливостей керівництва практикою. Таким чином, альтернативні шляхи в цілому понижують статусність вчительської професії у суспільстві, але й забезпечують систему освіти фахівцями, які не навчають належним чином, оскільки їх самих не навчали. Отже, вирішуючи питання кількісного забезпечення педагогічними кадрами заклади освіти, втрачається їх якісний аспект.

З посиланням на Національну Раду з питань підготовки вчителів наведемо деякі з найкращих освітніх програм, які отримали оцінку «А» та відповідають всім трьом вимогам стандартів. Наприклад, на освітньому рівні бакалавр – *Colorado Christian University (Colorado)*, *Delaware State University (Delaware)*, *Daytona State College (Florida)*; на рівні магістр – *American University (District of Columbia)*, *University of Hawaii at Manoa*, *Southeastern Louisiana University (Louisiana)*, *John Hopkins University (Maryland)*, *CUNY – City College (New York)*; серед альтернативних програм – *PEBC Teacher Residency (Colorado)*, *Urban Teachers (District of Columbia)*, *Chicago Teacher Residency (AUSL) (Illinois)*.

Серед інших вимог Національної Ради з якості підготовки вчителів до укладачів освітніх програм є узгодження питання доступності педагогічної освіти для абітурієнтів різних етнічних, соціальних, культурних груп, оскільки існує переконання, що адекватно розуміти та взаємодіяти із учнями можуть лише вчителі-представники тієї ж соціокультурної громади.

Водночас, запровадження карантину різко негативно позначилося на кількості освітян провадити свою професійну діяльність, навпаки чималий відсоток вчителів залишили професію. У 2021 р. це змусило департаменти освіти штатів іти на поступки (Putman, Walsh, 2021):

- лише 15 штатів вимагають від абітурієнтів складання тестів на володіння базовими навичками і уміннями;
- половина штатів (25) виступили з ініціативою працевлаштовувати та підтримувати охочих вчителювати інших рас;
- лише 11 штатів вимагають від майбутніх вчителів спеціальної освіти (20 штатів – від вчителів початкової освіти) проходження тестів на володіння методикою навчання читання;
- у 16 штатах запроваджено вимогу до визначення висококваліфікованих наставників для проходження педагогічних практик.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Учителі спеціальної освіти США створюють різницю у якості життя своїх учнів, що означає надання освітніх послуг у різних формах навчання (у класах закладів загальної освіти, у спеціальних класах, у ресурсних аудиторіях). Вони не лише очолюють групу укладачів індивідуальних навчальних програм, виконують функції вчителів математики, читання, письма, розробляють для них дидактичні матеріали, моделюють ситуації для формування соціальних навичок в учнів, яких відносять до категорії спеціальної освіти, але й взагалі організують всі види діяльності: від виконання прямих освітніх послуг до здійснення адміністративних обов'язків, а також із створення безпечного фізичного освітнього середовища у

класній кімнаті, облаштування життєвого простору та режиму учнів спеціальної освіти.

Водночас існує чимало проблем, пов'язаних із підготовкою потрібних для освітньої галузі фахівців, число яких не покриває національної потреби. Перед закладами освіти стоїть непросте завдання: підготувати майбутніх спеціальних педагогів до потенційних викликів реальної професії в умовах економічно нестабільної ситуації, викликаній негативним впливом глобальної пандемії та пов'язаних із нею карантинних обмежень на незбалансовану національну економічну систему, активним залученням батьків до організації освітнього процесу у всіх закладах освіти, зростанням кількості учнів із складними та множинними психофізичними порушеннями, відсутністю належного матеріально-технічного забезпечення, необхідністю координувати зусилля всіх фахівців закладу для допомоги учням спеціальної освіти тощо. Найбільшою складністю підготовки є комплексність її організації, оскільки в обмежений проміжок часу здобувачі повинні пройти насичену програму, у якій поєднано професійні знання та уміння навчати учнів із одним чи кількома психофізичними порушеннями, а також учнів із типовим розвитком. Програми такої підготовки повинні відповідати реальним умовам роботи та передбачати тривалу педагогічну практику під керівництвом досвідчених наставників.

Список використаних джерел:

1. Шевцов А.Г., Никоненко Н.В. Компаративний аналіз спеціалізацій майбутніх вчителів спеціальної освіти у США та в Україні. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка. 2020, Вип. 39, с. 130-140.
2. Cooley-Nicholas S.M. Generic special education teacher preparation. *Emotional and Behavioural Difficulties*. New York, 2004. No. 9. P. 28-40.
3. Fewster D. Developing a Sense of Becoming a Special Educator. *Counterpoints*, vol. 411. *Becoming a Teacher: Using Narrative as Reflective Practice – A Cross-Disciplinary Approach*, 2012. P. 32-57.
4. Jackson Sh. Y. Supporting beginning special education teachers of students with low incidence disabilities in urban settings. PhD's thesis, Capella University, Minneapolis. 2008.
5. Kuehn J. The Tip of the Iceberg: The Preparation of Special Education Teachers. 2013. Retrieved from: http://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=caps_ed_led_docdiss.
6. National Center for Educational Statistics. *Classification of Instructional Programs (CIP)*. Washington DC: U.S. Department of Education. 2020. Retrieved from <https://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/cipdetail.aspx?y=56&cipid=90449>.
7. National Center for Educational Statistics (). *The Condition of Education: Students with disabilities*. Washington DC: U.S. Department of Education. 2020. Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp.
8. National Council on Teacher Quality. Retrieved from: <https://www.nctq.org/review/standard/Clinical-Practice>.
9. Prater M.A., Sileo Th. W. Fieldwork Requirements in Special Education Preparation: A National Study. *Teacher Education and Special Education*. 2004. Vol. 27, no. 3, 251-263.
10. Putman H., Walsh K. State of the States 2021: Teacher Preparation Policy. <https://www.nctq.org/publications/State-of-the-States-2021:-Teacher-Preparation-Policy>.

References:

1. Shevtsov, A., Nykonenko, N. (2020). Komparatyvnyi analiz spetsializatsiy maybutnikh uchyteliv spetsialnoyi osvity v SShA i Ukrayini. *Naukovyi Chasopys Natsionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni M. Dragomanova. [Comparative Analysis of Instructional Programs for Future Special Education Teachers in the USA and in Ukraine. Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University]*. Series 19. Special Education and Psychology. Is. 39, 130-140.
2. Cooley-Nicholas, S.M. (2004). Generic special education teacher preparation. *Emotional and Behavioural Difficulties*. New York, 9, 28-40.
3. Fewster, D. (2012). Developing a Sense of Becoming a Special Educator. *Counterpoints*, vol. 411. *Becoming a Teacher: Using Narrative as Reflective Practice – A Cross-Disciplinary Approach*.
4. Jackson, Sh. Y. (2008). *Supporting Beginning Special Education Teachers of Students with Low Incidence Disabilities in Urban Settings*. PhD's thesis, Capella University, Minneapolis.
5. Kuehn, J. (2013) *The Tip of the Iceberg: The Preparation of Special Education Teachers*. http://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=caps_ed_led_docdiss.
6. National Center for Educational Statistics (2020). *Classification of Instructional Programs (CIP)*. Washington DC: U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/cipdetail.aspx?y=56&cipid=90449>.
7. National Center for Educational Statistics (2020). *The Condition of Education: Students with disabilities*. Washington DC: U.S. Department of Education. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp.
8. National Council on Teacher Quality. <https://www.nctq.org/review/standard/Clinical-Practice>.
9. Prater, M.A., Sileo, Th. W. Fieldwork Requirements in Special Education Preparation: A National Study. *Teacher Education and Special Education*. 2004. vol. 27, no. 3, 251-263.
10. Putman, H., Walsh, K. State of the States 2021: Teacher Preparation Policy. <https://www.nctq.org/publications/State-of-the-States-2021:-Teacher-Preparation-Policy>.

Никоненко Н. В. Актуальные проблемы подготовки учителей для обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в Соединенных Штатах Америки.

Подготовка учителей специального образования, число которых не покрывает национальной потребности США, предусматривает формирование в ограниченный временной промежуток профессиональные знания, умения и навыки обучать учеников с одним или несколькими психофизическими нарушениями, а также учеников с типичным развитием. Программы такой подготовки должны предусматривать длительную педагогическую практику под руководством опытных наставников и готовить будущих специальных педагогов к вызовам профессии в условиях экономически нестабильной ситуации, вызванной негативным воздействием глобальной пандемии и связанных с ней карантинных ограничений, активным привлечением родителей к организации образовательного процесса, ростом количества учеников со сложными и множественными психофизическими нарушениями, отсутствием надлежащего материально-технического обеспечения, необходимостью координировать усилия всех специалистов учреждения для помощи ученикам специального образования и т. п.

Ключевые слова: подготовка учителей специального образования в США, специальное образование в США, педагогическая практика, партнерство, коллегиальность, профессиональные умения специального учителя, компетентности, образовательная компаративистика.

Nykonenko N. Current Issues of Preparation Teachers to Educate Students with Special Educational Needs in the USA.

US special education teachers improve the quality of life of their students, which means the provision of educational services in various forms of education (in mainstreaming classes, in special classes, separate special schools and in other settings). They lead the individualized educational programs team's discussions, collaborate with general education teachers, consult other teachers and parents, develop instructions for general education teachers, teach math, reading, and writing, model situations for social skills formation in special education students, as well as organize everyday activities for them: create a physically and emotionally safe educational environment, arrange their living space, timetable and additional services, collaborate with all stakeholders of educational process.

At the same time, there are many problems associated with the training of specialists needed in the field of education, the number of which does not cover national needs. Institutions of Higher Education face a difficult task: to prepare future special educators for the challenging profession in an economically unstable situation caused by the negative impact of the global pandemic and related quarantine restrictions on the unbalanced economic system; active involvement of parents in the educational process; the growing number of students with complex and multiple disabilities in general education classrooms; the need to coordinate the efforts of all professionals providing educational and additional services for special education students. The complex curriculum for special teachers' preparation is difficult to manage, because in the limited time the applicants should undergo an abandon program combining professional knowledge and skills to teach both students with one or more disabilities and students with typical development, corresponding real working conditions and providing a continuous clinical practice under the guidance of experienced mentors.

Keywords: special education teachers' preparation in the USA, special education in the USA, clinical practice, collaborating skills, professional skills of special education teacher, competencies, educational comparative studies.

DOI 10.31392/NPU-nc.series19.2020.40.12
УДК 378.147:376.011.3-051:364-322

М.С.Омельченко
neckaa87@gmail.com
<https://orsid.org/0000-0001-8292-1791>
Т. Г.Кузнецова
kuznetsovatt@ukr.net
<https://orsid.org/0000 0001 5161 8327>

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ У ВОЛОНТЕРСЬКІЙ РОБОТІ З ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ

У статті представлено результати досвіду у формуванні інклюзивної компетентності студентів-волонтерів в ході психолого-педагогічного супроводу дітей з психофізичними особливостями. Проаналізовано сучасні