

РЕЗЮМЕ

Куличенко Алла, Бойченко Марина. Клинические исследования в деятельности медицинских колледжей университетов США: инновационные тенденции.

Статья посвящена изучению инновационных тенденций, выделению их особенностей во время клинических исследований в медицинских колледжах университетов США. Выяснено, что клинические исследования направлены на разработку и внедрение инновационных продуктов, средств, технологий и оборудования для качественного медицинского обслуживания, лечения и профилактики заболеваний. К глобальным инновационным тенденциям развития клинических испытаний относятся такие: пациентоцентризм; обеспечение защиты информации в пределах электронной системы здравоохранения; развитие мобильных технологий здравоохранения; автоматизация материалов для клинических испытаний; приоритет кибербезопасности.

Ключевые слова: американские медицинские колледжи, медицинское образование, исследование, инновационные тенденции, особенности, клинические исследования, обсервационные исследования, клинические испытания.

УДК 376.011.3-051

Наталія Никоненко

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-0277-9113

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/250-263

ЕВОЛЮЦІЯ СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНОГО ВЧИТЕЛЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У США

Дослідження американського досвіду в підготовці вчителів спеціальної освіти передбачає історичний і компаративний аналіз відповідних стандартів. У результаті аналізу зроблено висновки про залежність стандартів підготовки спеціальних учителів від суспільно-політичних, економічних та інших чинників, що визначали особливості опіки та освіти осіб із обмеженнями життєдіяльності, а відтак безпосередньо впливали на становлення системи підготовки спеціальних учителів у США. Сучасний зміст та організація підготовки вчителів спеціальної освіти та інклюзивного навчання в США відповідають кодексу етичної поведінки спеціального вчителя, стандартам професійної діяльності та стандартам підготовки, перепідготовки й сертифікації вчителів спеціальної освіти відповідно до їхньої спеціалізації.

Ключові слова: стандарти підготовки вчителів спеціальної освіти у США, підготовка вчителів спеціальної освіти та інклюзивного навчання, підготовка спеціальних учителів у США, кодекс етичної поведінки вчителя спеціальної освіти, стандарти професійної діяльності вчителя спеціальної освіти, стандарти сертифікації вчителів спеціальної освіти, компаративістика.

Постановка проблеми. Близько 200 років галузь освіти дітей із особливими освітніми потребами або спеціальної освіти у США лише почала повільно розвиватися на базах малочисельних приватних закритих закладів для дітей із порушеннями слуху, зору та з інтелектуальними порушеннями. Відтоді форми навчання у спеціальній освіті зазнали численних трансформацій: у кінці XIX ст. перші експериментальні спроби навчати дітей із особливостями психофізичного розвитку почали реалізуватися в місцевих громадських школах США. І хоча до середини XX ст. типовою практикою закладів освіти і окремих класів було відокремлення їх від однолітків із нормальним розвитком, у 1960-х рр. ситуація почала змінюватися і з 1990-х рр. найбільш поширеною формою освіти дітей із психофізичними порушеннями стала інклюзія, тобто залучення кожного учня незалежно від раси, статі, порушень розвитку до всіх видів навчальної та позанавчальної діяльності. Для забезпечення потреб галузі під час зазначених вище суспільних подій система підготовки педагогічних кадрів для спеціальної освіти зазнавала глибинних змін, відповідно еволюціонували спеціалізації та стандарти підготовки кваліфікованих педагогів для осіб із психофізичними порушеннями.

Аналіз актуальних досліджень. 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 (Н. Авшенюк, І. Задорожна, Т. Кошманова, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Мукан, Н. Носовець, Л. Поліщук, Л. Пуховська, С. Сисоєва, А. Соколова, С. Шандрук, А. Шевцов та ін.), а також систему підготовки педагогічних кадрів для роботи з учнями із особливими освітніми потребами (надалі – ООП), яка стала предметом наукових досліджень низки науковців (Б. Косевська, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Пахомова, В. Шевченко, E. Bettini, M. Ainscow, B. Billingsley, I. Bowman, M. T. Brownell, E. P. Colon, S. M. Cooley-Nicholas, Sh. Jackson, J. Kuehn, B. Lignugaris/Kraft, R. P. Mackie, E. D. McCray, R. Osgood, W. J. E. Wallin, C. Walraven, L. Ware, T. O. Williams та ін.).

Недостатню підготовленість фахівців В. Шевченко (2019) вбачає одним із факторів, який негативно впливає на якість освітніх та корекційно-реабілітаційних послуг. Погоджуємося з науковцем, що модернізуючи вітчизняну систему спеціальної освіти, слід модифікувати і систему підготовки спеціальних учителів. Вважаємо, що аналогічний досвід США сприятиме реформації зазначеної вище підготовки задля покращення якості допомоги учням із ООП.

Метою нашої статті є дослідження американського досвіду визначення стандартів підготовки, перепідготовки та сертифікації вчителів спеціальної освіти відповідно до етапів розвитку системи підготовки зазначених фахівців у країні.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використовувалися теоретичні (індукція, дедукція, аналіз, синтез, аналогія), соціологічні (систематизація, аналіз вихідних даних джерел та фактів) та історичні (порівняльно-історичний, проблемно-хронологічний) методи.

Виклад основного матеріалу. Гаслом Ради з проблем особливих дітей, першої і найбільшої міжнародної асоціації спеціальних педагогів, є твердження про залежність якості освітніх послуг для дітей із особливими освітніми потребами від здібностей, кваліфікації та компетентностей персоналу. Однією з перших в історії освіти осіб із ООП (або спеціальної освіти) у США поставила питання підвищення ролі вчителя спеціальної освіти та покращенням якості його підготовки уважно стежила Е. Фаррелл, перша очільниця Ради з проблем особливих дітей (Council for Exceptional Children). Вона чудово усвідомлювала важливість професійного спілкування й обміну досвідом для оптимізації роботи вчителів, тому для підвищення статусності, надання голосу та важелів зростаючій кількості вчителів особливих учнів Елізабет Е. Фаррелл виступила ініціатором заснування зазначеної вище професійної організації (Kode, 2017). На першому її зібранні у 1922 р. однією з першочергових цілей було визначено створення професійних стандартів для вчителів у галузі спеціальної освіти, проте повною мірою ця ідея реалізувалася значно пізніше, у 1980-х рр.

Е. Фаррелл наполягала на відкритті спеціалізованих місцевих курсів як прототипів нинішніх програм професійного розвитку, однак, на початку ХХ ст. підготовка більшості вчителів спеціальної освіти традиційно відбувалася на базі лікарень, де госпіталізували людей із обмеженнями життєдіяльності. Отже питання укладання вимог до змісту підготовки та її стандартів вирішувалося на місцях відповідно до ситуації.

У 1931 р. департаменти освіти перших одинадцяти штатів розробили вимоги до сертифікації вчителів спеціальної освіти, але їх функціонування було обтяжене відсутністю ухвалених місцевих або федеральних законів про освіту учнів із ООП (Schleier, 1931). Лише після ухвалення низки законів у 1950-х рр. у кожному штаті були ухвалені закони про вищу та середню освіту, що надавали доступ до освіти учням із певними або будь-якими психофізичними порушеннями, визначали перелік навчальних та додаткових послуг для таких учнів освіти й визнавали необхідність

підготовки відповідних педагогів за категоріальним підходом. Потреба в державній сертифікації вказаних педагогічних працівників виникла лише із запровадженням фінансування на законодавчому рівні: 43 штати та округ Колумбія надали офіційну оплачувану роботу педагогічним працівникам, що працювали з учнями із ООП (Maskie & Dunn, 1955).

У межах провідної на той час категоріальної політики в галузі спеціальної освіти, практикуючи вчителі у співпраці з фахівцями відділів освіти 32 штатів та округу Колумбія, спеціалістами із сертифікації, представниками коледжів, приватних агентств, місцевих шкіл та батьків працювали над визначенням професійних знань та вмінь учителів спеціальної освіти для роботи з учнями із порушеннями розвитку десяти категорій, які в той час визнавали: глухі, учні з порушеннями слуху, сліпі, учні з порушеннями зору, учні з інтелектуальними порушеннями, учні з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, учні з іншими порушеннями здоров'я, учні з емоційними розладами, соціально занедбані учні та талановиті учні. Департаменти освіти 21 штату та округу Колумбія розробили стандарти підготовки вчителів для 4-10 категорій учнів спеціальної освіти кожен, 10 штатів уклали стандарти для 1-3 категорій, решта 18 штатів не мали стандартів у галузі.

Відділи освіти 29 штатів розробили стандарти сертифікації вчителів учнів із мовленнєвими порушеннями. Більшість стандартів була розроблена для вчителів учнів із порушеннями зору та слуху (по 27 штатів), із інтелектуальними порушеннями та порушеннями опорно-рухового апарату (по 20 штатів) як напрямів найбільш досліджених: перші заклади для осіб із ООП також виникали для осіб із такими порушеннями. Проте лише 9 штатів розробили сертифікацію вчителів, що працювали із соціально-занедбанними дітьми.

Для вчителів талановитих учнів на той час була розроблена й запроваджена сертифікація в єдиному штаті – Пенсильванії, департамент освіти якого запровадив сертифікацію вчителів за кожною з десяти категорій (Schleler, 1931, с. 5-6). У цьому штаті також запровадили навчальну програму для талановитих учнів, що спричинило неабиякий інтерес (Maskie&Dunn, 1954), оскільки у більшості штатів таку категорію не розглядали як учнів спеціальної освіти, а вчителі талановитих учнів після проходження процедури сертифікації за найвищими стандартами не визначалися як учителі талановитих учнів.

Оскільки з 1929 р. було ухвалене рішення конференції в Білому Домі, яким було рекомендовано, що вчителям спеціальної освіти слід спочатку

завершити педагогічні курси вчителя дітей із типовим розвитком (бажано вчителя початкової освіти) (Wallin, 1938) і лише згодом навчатися за програмами підготовки спеціального вчителя, у всіх 33 штатах визначені ними вимоги і стандарти не завжди використовувалися у процесі сертифікації педагогів: у деяких штатах їм видавали звичайні сертифікати без зазначення спеціалізації (Вайомінг, Міссісіпі); у інших штатах на звичайному сертифікаті вчителя зазначали спеціалізацію спеціальної освіти (Нью-Йорк, Огайо, Пенсильванія); решта видавала лише сертифікати спеціальної освіти.

Деякі штати об'єднували сертифікацію двох чи більше категорій, наприклад, учитель сліпих дітей та з порушенням зору, учитель глухих дітей та з порушенням слуху, у лікарнях госпіталізованих дітей вчили вчителі дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та дітей із іншими порушеннями. На той час об'єднана сертифікація вчителя дітей із порушеннями зору (включаючи сліпих) та з порушенням слуху (включаючи глухих) видавалася малоюмовірною.

Проте існувало багато неузгодженостей у вимогах до вчителів спеціальної освіти, наприклад, вимоги школи могли бути вищі за вимоги штату, або в певних штатах не було жодних офіційних стандартів, а вчителів слід було приймати на роботу (Mackie & Dunn, 1954, с. 10). Важливого значення набули приватні агенції, які піклувалися про забезпечення кожної дитини з обмеженнями життєдіяльності кваліфікованим вчителем та у співпраці із школами, коледжами та університетами розробляли стандарти підготовки вчителів. Департаменти освіти штатів у свою чергу виконували функції агенцій сертифікації.

Відповідно, не було єдиних вимог загальнонаціонального рівня в ухвалених штатами стандартах підготовки вчителів. У сусідніх штатах вимоги могли сильно відрізнятись, хоча в географічно далеких могла співпадати навіть кількість годин на вивчення певного курсу. Той самий курс у різних штатах розглядався по-різному: як обов'язковий, вибіркового або його могло зовсім не бути в переліку. Так само кількість годин, співвіднесення аудиторної роботи та педагогічної практики. На наш погляд, розмаїтість курсів (гігієна розумової діяльності, ручна праця і образотворче мистецтво, зростання і розвиток дитини, читання дітьми із інтелектуальними порушеннями) швидше свідчить не про невизначеність змісту підготовки вчителів, а про здорове прагнення провести експеримент та звитяжні пошуки вимог, які забезпечать пошук і вибір учителів, що володіють необхідними для професійної діяльності компетенціями.

Правила й положення, розроблені департаментами освіти штатів, містили широкий спектр специфікацій та умов для сертифікації, які загалом можна об'єднати у три групи:

1) *Особистісні характеристики вчителя*. Всі штати визнали важливість того, що дитина не може отримати максимальну користь від доступу до навчання, якщо вчитель має незвичайні особистісні якості, проте окремі штати описують необхідні особистісні риси в текстовому вигляді. Відповідно до стандартів штату Оклахома, вчителю слід бути в гарній фізичній та психічній формі, мати приємну зовнішність та охайний зовнішній вигляд, бути винахідливим. У Орегоні визнали важливими високі моральні цінності, психічне та фізичне здоров'я. Вимоги до гарного фізичного і психічного здоров'я, гнучкого розуму, об'єктивного світосприйняття, почуття гумору, цілісного ставлення до власного емоційного життя й поведінки запропонували в штаті Іллінойз. У стандартах штату Мічіган наголошувалося, що академічна підготовка в закладах освіти не така важлива, як особистісні риси вчителя, на які зважають під час прийняття на роботу. У стандартах спеціального педагога Канзасу заявлено, що вчитель повинен досягнути психологічної, соціальної та емоційної зрілості, щиро симпатизувати дітям із порушеннями психофізичного розвитку для сприйняття їхньої агресивної та поганої поведінки, терплячий та толерантний, здатний розуміти ситуацію з позиції дитини, бути упевненим у своїй професійній майстерності (Mackie & Dunn, 1954, с. 13).

2. *Загальні професійні вимоги*. *Наявність ступеня бакалавра* (хоча б із однієї категорії спеціальної освіти) визнали обов'язковою умовою для вчителя спеціальної освіти 28 із 32 штатів. Вимога до *наявності підготовки до викладання в закладах середньої освіти* прописана всіма 32 штатами, проте в різних формах: отримання диплому вчителя загальної освіти, наявність досвіду роботи в закладі загальної освіти, що передбачає отримання відповідного диплому, проходження курсів із основ викладання. Більшість штатів визнали *досвід викладання учням із нормальним розвитком* третьою обов'язковою вимогою до вчителів спеціальної освіти, термін якої коливається в межах 1-3 роки.

3. *Спеціальні професійні вимоги*. Спеціальні вимоги визначалися категоріями порушень розвитку й умовами підготовки фахівців. Наприклад, педагогів для навчання осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та з іншими захворюваннями могли об'єднувати за критерієм госпітальних умов перебування учнів та підготовки майбутніх учителів. Тривала педагогічна практика вважалася запорукою успішної

педагогічної діяльності, тому була важливим компонентом вимог до випускника програми підготовки.

Для визначення спеціалізації освітніх програм підготовки вчителів спеціальної освіти, як і будь-якої іншої галузі, використовується таксонометрична схема «Класифікатор навчальних програм» (National Center for Educational Statistics (2020). Classification of Instructional Programs), покликана допомагати правильно визначити галузь знань та види навчальної діяльності. Схема розроблена Національним центром статистики освіти Департаменту освіти США у 1980 році та переглядається кожні десять років (1990, 2000, 2010, 2020 pp.) для відповідності потребам суспільства з урахуванням розвитку наукових знань. Визначення спеціалізацій підготовки вчителів спеціальної освіти у США традиційно ґрунтувалося на категоріальному підході, який визначався законодавством США підставою для отримання учнями спеціальної освіти. В основі категоріального підходу покладено особливості навчання учнів залежно від порушення здоров'я.

У середині ХХ ст. різні функції стали основою для запровадження різних навчальних програм і стандартів у підготовці вчителів загальної та спеціальної освіти. Проте, згодом, під впливом громадянського руху за рівні права та як результат ухвалення низки законодавчих документів, які активізували доступ осіб із ООП до безкоштовної державної якісної освіти в найменш обмеженому середовищі, категоріальний підхід змінився інтегровальним, за якого розпочалася підготовка вчителів «узагальненої» спеціалізації. На фоні загального розширення переліку спеціалізацій вчителя спеціальної освіти відбулася їх уніфікація: учитель осіб із порушенням зору повинен був навчитися взаємодіяти з учнями з різними ступенями порушення. Подібні комбінації зазнавали критики ще в 1950-ті рр. через необхідність оволодіння різним набором компетентностей для роботи з учнями із різним ступенем порушень здоров'я (Maskie & Dunn, 1954, с. 9), проте наразі це питання не обговорюється в аналізованих нами наукових розвідках.

Об'єднання сертифікацій учителя дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та вчителя дітей із особливими станами здоров'я відбулося завдяки фактору госпіталізації обох категорій учнів, яких доводилося одночасно навчати на базах лікарень. Вважаємо необхідним звернути увагу на тодішнє об'єднання спеціалізацій учителя осіб із порушеннями слуху та мовлення, яке нині виділяється окремо, оскільки є складовою загальної спеціалізації. Слід зауважити, що в цей період відбулося розмежування учнів із емоційними розладами та суспільно дезадаптованих дітей, у результаті чого відбулося вилучення останніх із

категорії учнів, які отримують послуги спеціальної освіти відповідно до Закону «Про освіту осіб із обмеженнями життєдіяльності» (1990).

На відміну від проаналізованих вище стандартів підготовки вчителів, загальнонаціональні стандарти, що почали розроблятися з 1984 р., будувалися не на предметно-часових показниках, а на професійних уміннях учителя спеціальної освіти. У них категорія «особистісні риси вчителя» була замінена на «кодекси етичних та професійних правил», яким мав слідувати фахівець.

За понад півстоліття порядок сертифікацій залишився фактично без змін, хоча його зміст зазнав суттєвих перетворень: найбільш досліджені порушення зору та слуху передбачали певні відмінності в підготовці вчителів для роботи з учнями з повною або з частковою втратою зору чи слуху, відтак сертифікація вчителів фіксувала відповідну професійну підготовку.

Питання якісної підготовки вчителя спеціальної освіти постало вчергове у 2001 р. після ухвалення Закону «Не залишимо осторонь жодну дитину» (2001) та оновлення Закону «Про освіту осіб із обмеженнями життєдіяльності» про обов'язкове складання рубіжного тестування всіма учнями, зокрема учнями спеціальної освіти. Оскільки лише кваліфіковані вчителі можуть забезпечити освітній процес у спеціальній освіті на належному рівні, як було неодноразово засвідчено в наукових роботах (Brownell, 2010), причетні до професійної підготовки вчителів спеціальної освіти почали вчергове передивлятися стандарти та освітні програми підготовки таких фахівців. Однак, слідом за Brownell (2010), зазначимо, що можливість долучитися до професії альтернативними шляхами й отримати ліцензію без зазначення спеціалізації може знизити якість підготовки фахівця.

Водночас слід урахувати, що навчанням учнів із ООП займаються не лише вчителі спеціальної освіти (нагадаємо, що 95 % учнів із ООП навчаються в закладах загальної середньої освіти на інклюзивних формах навчання), у програмах підготовки яких не передбачено глибоке ознайомлення з особливостями психофізичних порушень учнів різних категорій ОЖ. Офіційна статистика свідчить, що 80 % американських учителів мають щонайменше одного учня з ООП, тому вони готуються до цього: 23 % учителів мають освіту в галузі спеціальної освіти, а інші 75 % пройшли курси підвищення кваліфікації з навчання учнів із ООП (National Center for Educational Statistics (2020). *The Condition of Education: Students with disabilities*). У наукових працях засвідчується виконання вимоги федерального управління освітою до впровадження хоча б одного предмета зі спеціальної освіти у програму підготовки вчителів середньої

освіти. Однак, на практиці для вчителів загальної освіти розрізнення учнів спеціальної освіти та учнів категорії ризику або підбір оптимальних методик викладання в кожному випадку становить складну задачу, особливо в середній і старшій школі (Browne, 2010).

Таким чином, удосконалення підготовки вчителів спеціальної освіти полягає також в удосконаленні підготовки вчителів загальної освіти, у розробці спеціальних курсів дисциплін, у яких закладена концепція руху «відповідь на втручання», для усвідомлення оновленого розуміння ролі вчителя в освіті учнів із ООП. Провідними ідеями цього етапу є зміни в розумінні концепту «освіченості» та готовності педагога спеціальної освіти глибоко розуміти дисципліни, які вони викладають для учнів із ООП на всіх етапах навчання: від початкової до старшої школи. У свою чергу, учитель загальної освіти повинен не лише володіти глибокими предметними знаннями, але й розуміти особливості освітньої діяльності учнів із різними порушеннями розвитку.

Нині провадиться робота щодо внесення вимог подвійного ліцензування для всіх учителів, які розпочинають педагогічну кар'єру, та врахування зазначених сучасних трендів у процедурі їх отримання. З цією метою слід чітко визначити зміст навчання та професійні компетентності вчителів спеціальної та загальної середньої освіти, відповідно до новітніх стандартів підготовки фахівців.

Більшість американських університетів та коледжів, що здійснюють підготовку вчителів спеціальної освіти, у розробці таких навчальних програм користуються стандартами Ради з питань особливих дітей. Розглянемо їх детальніше. Незалежно від спеціалізації професійної підготовки спеціального вчителя, в її основу покладено кодекс етичних норм, стандарти професійної практики, стандарти професійної підготовки, перепідготовки та сертифікації.

Робота з особами із ООП визначається в американському суспільстві особливо відповідальною, учителі спеціальної освіти отримують особливу довіру від суспільства, засвідчену професійною ліцензією, тому готовність відповідати **кодексу етичних норм** вважається однією з головних характеристик професійної зрілості. Запровадження зазначеного кодексу дозволяє американським учителям спеціальної освіти пишатися своїм фахом та надає моральні настанови для практичної роботи з учнями з ООП. Серед них: повага до осіб із ООП, їхньої гідності, культури, мови, попереднього життєвого досвіду, активна участь у професійних об'єднаннях, популяризація професійних знань та вмінь, захист і підтримка

учнів із ООП, заборона участі в будь-якій діяльності, здатній зашкодити учням з ООП (*Council for Exceptional Children, 2009*).

Стандарти професійної практики дають дороговкази спеціальним учителям щодо виконання їхніх щоденних обов'язків та в певному сенсі є мірилом професійної майстерності себе та своїх колег. У шостій редакції цих стандартів (*Council for Exceptional Children, 2009, с. 2-5*) описано загальні принципи фахової поведінки кваліфікованого вчителя за такими сферами:

- *фахівці у ставленні до осіб із ООП та членів їх сімей* (забезпечення викладання належного рівня відповідно до потреб учнів із ООП; застосування методів керування поведінкою учнів, уникаючи приниження честі й гідності учнів із ООП, із урахуванням нормативно-правових актів, мети виховної роботи; уважне ставлення до стану здоров'я учнів, звіт про зміни в поведінці учнів, ймовірно пов'язані з медикаментами; повага та взаємодія з родиною учнів із ООП, професійне роз'яснення методів навчання, прав на освіту в разі виникнення факторів, що звужують такі права, визнання культурного різноманіття родини; захист інтересів осіб із ООП або дії від їх імені);

- *фахівці у ставленні до роботи та виконання професійної діяльності* (визнання необхідності здобуття фахової підготовки й отримання диплому для можливості працювати з особами із ООП; відсутність дискримінації під час прийняття на роботу, діяльність відповідно до умов контракту лише в тих сферах, які охоплені програмами підготовки самого фахівця (нозології, вік учнів, типи програм тощо); систематичне покращення знань та вмінь для виконання фахових обов'язків на рівні, здатному забезпечити потреби осіб із ОЖ, участь у конференціях, підвищення кваліфікації);

- *фахівців у ставленні до професії* (брати активну участь у професійних об'єднаннях, відповідально ставитися до виконання обов'язків, ініціювати, підтримувати та брати участь у наукових дослідженнях, що сприяють покращенню якості життя та освітніх послуг осіб із ОЖ) *та колег* (як члени міжгалузевих об'єднань учителі СО представляють інтереси всієї галузі, тому важливо визнавати кваліфікацію колег інших спеціальностей, закликати їх поважати осіб із ОЖ як особистостей, надавати консультації за потреби та організовувати ефективну взаємодію з колегами, дбаючи про імідж спеціальної освіти).

Сучасні *стандарти професійної підготовки* вчителів спеціальної освіти розроблені на основі наукових дослідженнях членів Ради з питань особливих дітей і детально визначають професійні знання та вміння, якими

повинен оволодіти майбутній або практикуючий учитель спеціальної освіти. Рада з питань особливих дітей запропонувала базові та поглиблені стандарти підготовки вчителів спеціальної освіти на бакалаврському та магістерському рівнях відповідно.

Починаючи з 1984 р., для перевірки рівня готовності майбутнього педагога до професійної діяльності Рада з питань особливих дітей розробляла стандарти базової та поглибленої підготовки вчителів спеціальної освіти та деталізації для кожної спеціалізації за категорією порушення розвитку учнів, у яких перераховувалися ті професійні знання та вміння, якими майбутній учитель повинен оволодіти до початку своєї кар'єри. З того часу Рада з питань особливих дітей розробила 11 базових (бакалаврських) та 12 поглиблених (магістерських) комплектів до кожної спеціалізації. Однак, в умовах інклюзивної ери підготовки спеціальних учителів організація вчергове переглянула підходи до визначення стандартів і 2020 р. і запропонувала оновлений перелік стандартів:

- *стандарти базової підготовки у спеціальній освіті* (розвиток учня та індивідуальні особливості навчання, навчальне середовище, знання навчального предмету, оцінювання, методика та стратегії викладання, оволодіння професією та етична практична діяльність, співпраця);

- *стандарти поглибленої підготовки у спеціальній освіті* (методи оцінювання; знання навчального предмету; програми, послуги та результати навчання; науково-дослідна робота; лідерство та політика; професійна етична діяльність; співпраця);

- *стандарти базової підготовки вчителя обдарованих учнів;*

- *стандарти поглибленої підготовки вчителя обдарованих учнів* були вилучені в окремі стандарти «освіти для обдарованих», але перелік компонентів залишився однаковий із відповідними зазначеними стандартами спеціальної освіти;

- *практичні стандарти професійної підготовки спеціальних учителів для закладів середньої освіти для учнів від дошкільного віку до завершення середньої освіти:* залучення у професійне навчання та практику із етичними дороговказами, розуміння й відповідність освітнім і розвивальним потребам кожного учня, демонстрування знання предмета та програми, використання оцінювання для розуміння учня, навчального середовища й ухвалення обґрунтованих рішень, підтримка навчального процесу шляхом використання ефективних методик викладання, підтримка суспільного, емоційного та поведінкового росту, співпраця з членами команди супроводу;

- *практичні стандарти базової професійної підготовки педагогів раннього втручання для дітей від переддошкільного віку до восьми років, що мають затримки розвитку або обмеження життєдіяльності чи їх загрозу: розвиток дитини та раннє навчання, партнерська взаємодія з сім'ями, співпраця та групова робота, оцінювання, запровадження навчальної програми для отримання ефективного навчального досвіду, використання методів втручання, взаємодії та викладання, професіоналізм та етика.* Таким чином, стандарти підготовки не окреслюють спеціалізований контент для різних спеціалізацій учителів осіб із ООП.

Рада з питань особливих дітей подала на розгляд наведені вище стандарти в Раду з Акредитації педагогічної освіти (the Council for the Accreditation of Educator Preparation). У випадку затвердження цими стандартами зможуть користуватися в укладанні освітніх програм підготовки вчителів спеціальної освіти з весни 2021 р., а з 2023 р. вони стануть рекомендованими для використання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Запровадження інклюзивної форми освіти для учнів із ООП та звітності за академічні досягнення не стали фінальними фазами розвитку спеціальної освіти у США. Наразі відбувається перехід до інклюзивної спеціальної освіти або прогресивної інклюзії, яка ще недостатньо вивчена навіть у працях американських науковців. Безперечно, новітній етап розвитку спеціальної освіти не лише створює прецедент для всього людства, але й формулює нові стандарти підготовки, перепідготовки та сертифікації спеціальних учителів, які зможуть втілювати його ідеї на практиці. Вивчення зазначених питань та перспектив упровадження прогресивної інклюзії в Україні мають стати метою подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

- Шевченко, В. (2019). Підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (88), 340-350 (Shevchenko, V. (2019). Training of specialists for work with children with special needs in modern conditions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (88), 340-350).
- 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*, 76, 3, 357-377.
- Council for Exceptional Children (2009). *What every special educator must know: The international standards for the preparation and certification of special education teachers*. Washington, DC: Council for Exceptional Children.
- Kode, K. (2017). *Elizabeth Farrell and the History of Special Education*. Washington: Council for Exceptional Children.

- Mackie, R. P., Dunn, L. M. (1954). *State Certification Requirements for Teachers of Exceptional Children*. Bulletin 1.
- National Center for Educational Statistics (2020). *Classification of Instructional Programs (CIP)*. Washington DC: U.S. Department of Education. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/cipdetail.aspx?y=56&cipid=90449>
- National Center for Educational Statistics (2020). *The Condition of Education: Students with disabilities*. Washington DC: U.S. Department of Education. Retrieved from: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp.
- Schleier, L. M. (1931). *Problems in the Teaching of Certain Special Class Teachers* (Doctor's dissertation). New York. N.Y. Teachers College, Columbia University.
- Wallin, W. J. E. (1938). Trends and Needs in the Training of Teachers for Special Classes for Handicapped Children. *Journal of Educational Research*, 31 (7), 506-526.

РЕЗЮМЕ

Никоненко Наталия. Эволюция стандартов подготовки квалифицированного учителя специального образования в США.

Исследование американского опыта подготовки учителей специального образования предусматривает исторический и компаративный анализ соответствующих стандартов. В результате анализа сделаны выводы о зависимости стандартов подготовки специальных учителей от общественно-политических, экономических и других факторов, которые определяли особенности опеки и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, и непосредственно влияли на становление системы подготовки специальных учителей в США. Современное содержание и организация подготовки учителей специального образования и инклюзивного обучения в США определяются в соответствии с этическим кодексом специального учителя, стандартами профессиональной деятельности и стандартам подготовки, переподготовки и сертификации учителей специального образования с учетом их специализации.

Ключевые слова: стандарты подготовки учителей специального образования в США, подготовка учителей специального образования и инклюзивного обучения, подготовка специальных учителей в США, этический кодекс учителя специального образования, стандарты профессиональной деятельности учителя специального образования, стандарты сертификации учителей специального образования, компаративистика.

SUMMARY

Nykonenko Nataliia. The Evolution of Standards of a Qualified Special Education Teacher Preparation in the USA.

The systemic transformation of educational forms for children with special educational needs in the United States is considered one of the basic categories of the evolution of American education system and the corresponding changes in the system of teacher training for such children. The public awareness of the need to teach all children resulted in changes in the federal and state legislation, which directly affects the development of the education system, especially the availability and quality of education for all children, training teachers to work with them and implemented in various forms of interaction between students and teachers. Educators should be able to interact effectively

with students with special educational needs, to self-actualize in the profession, and at the same time to find jobs in the profession easily, as their qualifications meet the requirements of the labor market, so developing corresponding standards becomes extremely important.

The study of the American experience in the training of special education teachers provides a historical and comparative analysis of relevant standards. As a result of the analysis, conclusions were made about the dependence of special education teachers' training standards on social, political, economic and other factors that determined the characteristics of care and education for people with disabilities, and thus directly influenced the formation of special education teachers' training system in the United States. The analysed standards were adopted in different eras of special education teachers' preparation: categorical orientation era (until late 1970s), noncategorical (1980-1990), and inclusive ones. The current content and organization of special education teacher training and inclusive education in the United States comply with the special teacher code of ethics, professional standards, and standards for the training, retraining, and certification of special education teachers according to their specialization.

The purpose of this work is to study the specifics of standards for preservice special education teachers' preparation in the USA as well as comparing the experience in Ukraine and formulating proposals for the domestic educational system reformation.

Key words: special education teachers' training in Ukraine, specialization of instructional programs, special education teachers' training in the USA, educational comparative studies.

УДК 378. 63(4:477)

Наталія Олійник

Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0001-9340-4378
DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/263-273

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ АГРАНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ ТА США: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто основні проблеми підготовки кадрового потенціалу в Україні та США. Показано, що значна увага приділяється підготовці наукових кадрів. Окреслено основні напрями роботи, що сприяють розвитку аграрного сектору у Сполучених Штатах, та виділені нагальні проблеми в розкритті наукового потенціалу України, а саме підтримка університетів та їх проектів на державному рівні, оновлення матеріально-технічної бази університетів, міжнародна співпраця між університетами, фінансування наукових розробок та проектів, підтримка молодих науковців тощо.

Ключові слова: *аграрні заклади освіти, студенти, освітнє середовище, аграрна галузь, заклади освіти США.*