

УДК 37.011.31(73)  
DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-24

**Н.В. НИКОНЕНКО,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

## СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ У РОБОТІ ТА ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВИТИ США

На основі аналізу законодавчих актів та наукових досліджень у статті розмежовуються поняття «вчитель спеціальної освіти» та «вчитель загальної освіти». Досліджено базові принципи та наведено перелік спеціалізацій вчителів спеціальної освіти, чинний у американській системі фахової підготовки. Шляхом аналізу режимів розміщення учнів спеціальної освіти у навчальних закладах доведено, що підготовка вчителя спеціальної освіти змістовно повніша за підготовку вчителя певного предмету середньої освіти, оскільки передбачає ще й оволодіння інформацією стосовно порушень розвитку учнів із особливими освітніми потребами та методами їх корекції під час навчання та виховання.

*Ключові слова: вчитель спеціальної освіти, підготовка вчителів спеціальної освіти, система вищої освіти США, вчитель загальної освіти, спеціальна освіта.*

**П**остановка проблеми. Понад століття тому 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") у 1975 р. Оновлення законів «Освіта осіб із обмеженими можливостями здоров'я» ("Individuals with Disabilities Education Act" (IDEA)) (1990, 2001, 2004 [7]) та «Не залишимо осторонь жодну дитину» ("No Child Left Behind Act" (NCLB) (2001) [12]) забезпечило доступ учням з особливими освітніми потребами (надалі – ООП), у тому числі із серйозними вадами, до належної загальної освіти.

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

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання, пов'язані із реформуванням національної системи шкільної освіти США, розглядали у своїх працях 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. Battaglini, D.P. Hallahan, W.L. Heward, R. Jackson, J.M. Kauffman, 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 та онов-

ленням термінології міжнародної класифікації порушень та розладів (МКХ-11) одночасно з оновленням термінології спеціальної освіти – J.C. Harris.

Проте вирішення всіх вищезазначених питань стане можливим лише тоді, коли ефективно працює механізм підготовки педагогічних кадрів для роботи із учнями з ООП (E. Bettini; B. Billingsley; M.T. Brownell; E.P. Colon; S.M. Cooley-Nicholas [2], V. Fueyo, M.A. Koorland, K. Rasch [5]; W.W. Fuchs, A.J. Fahsl, S. M. James [6]; Sh. Jackson [9]; J. Kuehn [10]; R.P. Mackie; R. Osgood; D.D. Ross; C. Walraven, L. Ware, T.O. Williams) на різноманітних освітніх платформах, зокрема, зрозумілою стане специфіка функціональних обов'язків вчителів спеціальної та загальної освіти в умовах інклюзивного навчального середовища.

У нашій країні ухвалення «Закону про освіту» [1] інтенсифікує механізм інклюзивної освіти в українських закладах освіти всіх рівнів і ставить перед суспільством таку саму проблему, для ефективного вирішення якої доцільно скористатися здобутками 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 зробили відомі вітчизняні вчені Л. Зязюн, Т. Кошманова, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Матвієнко, Н. Муқан, О. Огієнко, Л. Пуховська, С. Шандрук та ін. Однак вітчизняних досліджень особливостей підготовки вчителів спеціальної освіти у західних країнах нами не знайдено. Недостатня кількість компаративних досліджень з питань підготовки вчителів спеціальної та інклюзивної освіти у світовій практиці спричиняє інформаційний вакуум, у якому опиняються освітяни, робота яких пов'язана з підготовкою вчителів спеціальної освіти, породжує небезпеку здійснення помилкових рішень, що потенційно гальмує сучасні реформи у галузі спеціальної освіти.

**Формулювання мети.** Саме тому метою нашої статті є встановлення функціональних відмінностей освітньої діяльності вчителів спеціальної та загальної освіти за інклюзивної форми навчання у системі освіти Сполучених Штатів Америки, особливості підготовки вчителів спеціальної та загальної освіти, а також проблеми, з ними пов'язані.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до даних Національного центру статистики освіти США [4] станом на 2015/16 навчальний рік майже 95% всіх осіб віком 6–21 рік, які відповідно до Закону IDEA [7] потребують спеціальної освіти, навчаються на базах загальноосвітніх шкіл. Незважаючи на вільний доступ кожної дитини до якісної освіти незалежно від її расових, фізичних, політичних чи культурних особливостей, широке запровадження інклюзивної освіти, закріплені законодавством [7, 13], у США провадиться підготовка вчителів як для загальної (general education teacher), так і спеціальної освіти (special education teacher). Станом на початок XXI ст. 871 коледж та університет США здійснювали підготовку вчителів спеціальної освіти хоча б за однією спеціалізацією, для чого було розроблено 2400 відповідних програм [11].

Вочевидь, учителі загальної та спеціальної освіти мають концептуально спільну мету: вони здійснюють освітню функцію. Проте за умов праці в одних класних кімнатах та з тими самими учнями одночасно, сфери їхнього впливу кардинально різняться. Із описів професії у класифікаторі професій [3] та у дослідженнях американських науковців (V. Fueyo, M.A. Koorland, K. Rasch [5]; W.W. Fuchs, A.J. Fahsl, S.M. James [6]; Sh. Jackson [9]; L. Ware та багатьох інших) стає зрозуміло, що американські вчителі загальної освіти на своїх заняттях працюють лише з деякими учнями із ООП, тоді як вчителі спеціальної освіти несуть повну відповідальність за здійснення корекційної роботи у закладі освіти. Вчителі спеціальної освіти опікуються передусім учнями із ООП, виступаючи для них не лише вчителями математики, читання, письма, створюючи ситуації для формування у них соціальних навичок, а й взагалі організаторами всіх видів діяльності (case manager), тобто від виконання прямих освітніх послуг до здійснення адміністративних обов'язків із облаштування їхнього життєвого простору та режиму. Отже, знання особливостей розвитку дітей із обмеженими можливостями здоров'я, їхніх потреб, уміння взаємодіяти з ними, знання вимог навчальної програми загальноосвітньої підготовки та співпраця з іншими вчителями загальної освіти визначаються необхідними умовами підготовки успішного вчителя спеціальної освіти.

Різні функції стали основою для запровадження різних навчальних програм і стандартів у підготовці вчителів загальної та спеціальної освіти. Спочатку для визначення спеціалізацій навчальних програм підготовки вчителів спеціальної освіти у США було запровадже-

но категоріальний підхід, який спирався на особливості навчання учнів залежно від порушення здоров'я. Стосовно основних типів проблем, які мають учні спеціальної освіти, Національним центром статистики освіти США [4] зазначається, що серед них 34 % учнів із особливими труднощами учіння, 20 % – з мовними та мовленнєвими вадами, 14 % – з іншими обмеженими можливостями здоров'я (туберкульоз, астма, епілепсія, лейкемія, діабет тощо), 9 % – аутизм, 6 % – затримка розвитку, 6 % – інтелектуальна недостатність, 5 % – розлади емоцій, 2 % – множинні розлади, 1 % – вади слуху, 1 % – ортопедичні порушення (рис. 1).

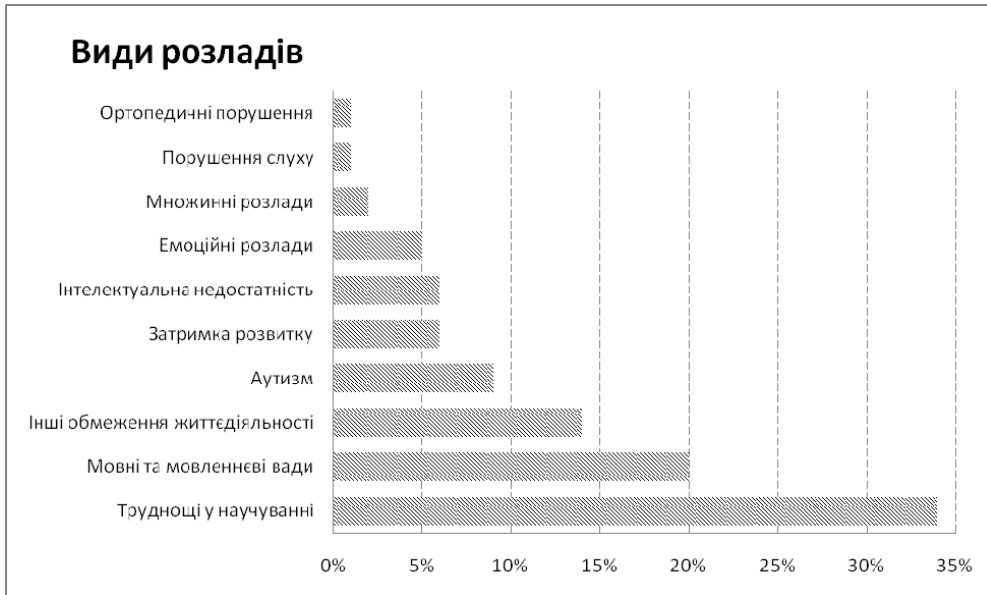


Рис. 1. Діаграма видів розладів та порушень учнів спеціальної освіти, які навчаються в інклюзивному навчальному середовищі

Природно, що вчителі спеціальної освіти мають розбиратися в особливостях організації освітнього процесу учнів із різними вадами здоров'я та освітніми потребами. Саме тому спеціалізації навчальних програм підготовки вчителів спеціальної освіти, що діють у США, відповідають видам розладів та порушень учнів спеціальної освіти, які навчаються в інклюзивному навчальному середовищі. Для визначення галузі знань, видів освітньої діяльності та загальної характеристики кожного фаху у США використовується таксонометрична схема із назвою «Класифікатор навчальних програм» (Classification of Instructional Programs (CIP)) [3]. Схема розроблена Національним центром статистики освіти Департаменту освіти США у 1980 р. та оновлена у 1990, 2000 та 2010 р., тобто кожні десять років вона піддається ревізії відповідно до потреб суспільства та з урахуванням розвитку наукових знань.

У галузі «Освіта» до категорії «вчитель спеціальної освіти» у класифікаторі належали такі спеціалізації: 13.1001 – спеціальна освіта (загальна); 13.1003 – навчання осіб із вадами слуху, включаючи глухих; 13.1004 – навчання обдарованих та талановитих; 13.1005 – навчання осіб із розладами емоцій; 13.1006 – навчання осіб із затримкою психічного розвитку; 13.1007 – навчання осіб із множинними розладами; 13.1008 – навчання осіб з ортопедичними та іншими фізичними розладами; 13.1009 – навчання осіб із вадами зору та сліпих; 13.1011 – навчання осіб із розладами учіння; 13.1012 – навчання осіб із мовленнєвими та мовними труднощами; 13.1013 – навчання осіб із аутизмом; 13.1014 – навчання осіб із затримкою розвитку; 13.1015 – навчання осіб за програмами раннього втручання; 13.1016 – навчання осіб із травматичними ушкодженнями мозку; 13.1099 – спеціальна освіта та навчання (інші категорії); 13.0201 – двомовна та багатомовна освіта; 13.0202 – мультикультурна освіта; 13.1201 – навчання та перепідготовка дорослих; 13.1401 – навчання англійської

мови як іноземної; 13.1502 – тьютор для освіти дорослих; 13.1299 – підготовка та підвищення кваліфікації вчителів, особливі рівні та методики, інше; 13.9999 – освіта (інше).

Навчальні програми підготовки вчителів спеціальної освіти у 1980-х роках почали перелаштовувати від роботи з особами із певним порушенням здоров'я до підготовки «універсального» вчителя спеціальної освіти, що сприяло зростанню попиту на фахівців, які отримали підготовку для планування корекційної роботи, викладання та формування навичок суспільної поведінки в учнів із ООП без додаткових спеціалізацій (Sh. Jackson [9, с. 44]). Отже, тип порушення не мав значення у підготовці, тобто випускнику дозволялося працювати з дітьми із різними вадами.

Експерти (B. Billingsley, M.T. Brownell, S.M. Cooley-Nicholas, Sh. Jackson та ін.) помітили, що програми підготовки вчителів не забезпечують вчителя-початківця уміннями та навичками, необхідними для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому погоджуємося із S.M. Cooley-Nicholas [2] щодо твердження, що **універсальні вчителі спеціальної освіти, ймовірно, зможуть ефективніше працювати з учнями із розладами емоцій, поведінки та специфічними труднощами у навчанні в умовах інклюзивного навчання, але вони недостатньо обізнані з особливостями роботи з учнями з тяжкими фізичними вадами. Однак, за влучним спостереженням Sh. Jackson [9], для багатьох шкіл було зручно взяти на роботу вчителя спеціальної освіти з широкою кваліфікацією, який зміг би працювати з учнями із різними вадами.**

Відповідно до законопроекту IDEA [7] **ключовим критерієм для об'єднання стандартів підготовки вчителів спеціальної освіти виступає рівень поширеності вад здоров'я дитини, тобто кількість дітей із певною вагою здоров'я у суспільстві. Високий рівень поширеності (High-Incidence Disabilities) складають мовні та мовленнєві розлади, інтелектуальні розлади (легка та помірною розумова відсталість), емоційні розлади, поведінкові розлади та специфічні труднощі учіння. Низький рівень поширеності (Low-Incidence Disabilities) мають сенсорні порушення (порушення зору та слуху), тяжкі порушення неврологічного розвитку, моторні, поведінкові та інтелектуальні порушення (тяжка розумова відсталість), тяжкі 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.**

Нововведення оновленого законопроекту [7] стали поштовхом для збільшення кількості спеціалізацій вчителів спеціальної освіти у класифікаторі [3]. Так, з 2010 р. до вищеперахованих навчальних програм підготовки вчителів спеціальної освіти додали ще три: 13.1017 – освіта учнів початкової школи за спеціальними навчальними програмами; 13.1018 – освіта учнів базової середньої школи (Junior High/Middle School) за спеціальними навчальними програмами; 13.1019 – освіта учнів старших класів середньої школи за спеціальними навчальними програмами.

Натомість, за висновками B. Billingsley, M.T. Brownell, S.M. Cooley-Nicholas [2], Sh. Jackson [9], J. Kuehn [10] та ін., навчальні програми підготовки вчителів загальної освіти фактично не містять інформації щодо потреб учнів із вадами розвитку та особливостей освітньої роботи з ними.

Тому саме вчитель спеціальної освіти очолює групу укладачів програми індивідуального навчання (Individualized Education Program (IEP)) дитини, планує та коригує освітню та розвивальну роботи, відповідає за забезпечення та координацію індивідуалізованої роботи з дитиною, постійно підтримує зворотний зв'язок з батьками, проводить щоденні заняття із учнями з особливими освітніми потребами, розробляє дидактичні матеріали для інших вчителів, допомагає їм створити безпечне фізичне середовище у класній кімнаті. У визначенні змісту програм індивідуального навчання дитини вчителем спеціальної освіти передусім визначається рівень поширеності вад здоров'я дитини.

У Законі «Освіта осіб із інвалідністю» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)) [7] названо **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 з іншими учнями з типовим розвитком;

2) учні навчаються у загальному класі державної школи більшу частину дня, проте частину дня вони перебувають у ресурсній кімнаті;

3) учні з ООП навчаються у окремих спеціальних класах, розташованих у приміщенні загальноосвітньої школи;

4) учні з ООП навчаються у спеціальних закладах освіти;

5) учні з ООП навчаються у денних приватних школах;

6) особи з обмеженими можливостями здоров'я перебувають 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 з відповідним режимом розміщення у навчальному закладі. Перша група (**Federal Setting 1**) складається із учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальних класних кімнатах, та учнів з ООП, які навчаються у загальних класах максимально до 79 % часу, оскільки в інший час (менше 21% шкільного дня) вони отримують інтенсивні освітні та додаткові послуги відповідно до індивідуальних потреб. Це насамперед учні з мовними та мовленнєвими розладами (87 %), труднощами учіння (70 %), порушеннями зору (67 %), затримкою розвитку (64 %) та емоційними розладами. За загальною статистикою [4] лише невелика частина учнів з інтелектуальними розладами (16 %) та множинними розладами (13 %) перебувають увесь шкільний час у загальному класі.

Друга група (**Federal Setting 2**) складається з учнів із ООП з 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 перебувати там, незважаючи на інших учнів та їхні заняття у ресурсній кімнаті [11, с. 82]. Як правило, вчитель готовий до цього і володіє механізмами наведення ладу.

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 державної школи	Окремі спеціальні класи державної школи	Державні денні спеціальні школи	Приватні денні школи	Інше
Час навчання в інклюзивному середовищі	≥ 79 %	40-79 %	20-40 %	-	-	-
Час отримання додаткових послуг за межами звичайно-го класу	≤ 21%	21-60 %	≥ 60 %	≥ 50 %	≥ 50 %	
Кількість учнів спеціальної освіти (2015/16 н.р.)	63 %	19 %	14 %	3 %	1 %	1 %

Третя група (**Federal Setting 3**) 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 належить до сфери навчан-

ня. 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 в туалет.

Статистика свідчить [4], 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 – з 20 % до 14 %.

Таким чином, учитель спеціальної освіти працює або в окремій спеціально обладнаній класній кімнаті, яка повністю забезпечує навчальні потреби учнів із обмеженнями життєдіяльності, або у ресурсній кімнаті, призначеній для сприяння фізичному та психічному розвитку учня, або у загальній класній кімнаті, де співпрацює з учителем загальної освіти для допомоги учням із ООП в інклюзивному навчанні. Незалежно від форми навчання вчитель спеціальної освіти розробляє програму індивідуального навчання для кожного учня із ООП та слідкує за поступом у її реалізації у навчальній, суспільній та поведінковій сферах, у самообслуговуванні. Якщо в учнів спеціальних класів виникають конфлікти або інциденти через поведінку, випадки агресії та фізичної брутальності, підготовлений персонал допомагає вчителю спеціальної освіти у залагодженні конфліктів, іноді навіть фізично, або у роботі з іншими учнями. Саме тому провідними характеристиками роботи, отже, і підготовки вчителя спеціальної освіти визначаємо такі:

– ґрунтовне володіння предметом/предметами, що викладає вчитель, а також методиками його/їх викладання;

– уміння співпрацювати передусім з учителем загальної освіти, а також з іншими вчителями та адміністрацією школи поза освітнім процесом, учнями спеціальної освіти та їхніми батьками;

– на відміну від вчителя загальної освіти – поглиблене володіння комплексом педагогічних, психологічних і медичних знань та навичок взаємодії з найрозповсюдженішими/найменш поширеними категоріями учнів з ООП.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Після проведення ретельного аналізу законодавчих актів та наукових праць дослідників американської системи спеціальної освіти, ми дійшли висновку про те, що вчителі спеціальної освіти повинні мати ширшу кваліфікацію, ніж вчителі загальної освіти. Окрім оволодіння матеріалом певних дисциплін загальної шкільної освіти, уміннями співпрацювати з учасниками освітнього процесу, вони також мають уміти діагностувати та враховувати можливі несприятливі умови у подоланні факторів (в умовах спеціальної освіти США передусім мовних та культурних), які негативно впливають на певні категорії учнів, уміти створювати умови для подолання проблем взаємодії учня з освітнім середовищем, а також організовувати освітній процес з метою ефективного подолання проблем, пов'язаних із органічними вадами здоров'я.

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

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>.
2. Cooley-Nicholas, S.M. (2004). Generic special education teacher preparation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, no. 9, pp. 28-40.
3. Classification of Instructional Programs (2010). Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2002/cip2000/occupationallookup.asp>.
4. Condition for Education 2018. The National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144>.
5. Fueyo, V., Koorland, M.A., Rasch, K. (2008). A conceptual framework for analyzing issues and dilemmas in the preparation of special education teachers. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, no. 21, pp. 1-33.

6. Fuchs, W. W., Fahsl, A. J., James, S. M. (2014). Redesigning a Special Education Teacher-Preparation Program: The Rationale, Process, and Outcomes. *New Educator*, vol. 10, no. 2, pp. 145-152.

7. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004) // Available at: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/USCODE-2011-title20/pdf/USCODE-2011-title20-chap33>.

8. Jackson, R. M. Curriculum Access for Students with Low-Incidence Disabilities: The Promise of Universal Design for Learning. Available at: <http://sde.ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/LowIncidence>.

9. Jackson Sh. Supporting beginning special education teachers of students with low incidence disabilities in urban settings. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/36710530\\_Supporting\\_beginning\\_special\\_education\\_teachers\\_of\\_students\\_with\\_low\\_incidence\\_disabilities\\_in\\_urban\\_settings](https://www.researchgate.net/publication/36710530_Supporting_beginning_special_education_teachers_of_students_with_low_incidence_disabilities_in_urban_settings).

10. Kuehn, J. The Tip of the Iceberg: The Preparation of Special Education Teachers (2013). *Education Doctoral Dissertations in Leadership*. 40. Available at: [http://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=caps\\_ed\\_led\\_docdiss](http://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=caps_ed_led_docdiss).

11. National Council on Teacher Quality. Available at: <https://www.nctq.org/review/search/program/5>.

12. No Child Left Behind Act (2001). Available at: <http://www2.ed.gov/nclb/overview/importance/nclbworking.html>.

### References

1. *Zakon Ukrainy 'Pro osvitu'* ["About Education" Act of Ukraine]. Access mode : <http://www.zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (In Ukrainian).

2. Cooley-Nicholas, S. M. (2004). Generic special education teacher preparation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, no. 9, pp. 28–40.

3. Classification of Instructional Programs (2010). Access mode : <https://nces.ed.gov/pubs2002/cip2000/occupationallookup.asp>

4. Condition for Education 2018. The National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Access mode : <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144>

5. Fueyo, V., Koorland, M. A. & Rasch, K. (2008). A conceptual framework for analyzing issues and dilemmas in the preparation of special education teachers. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, no. 21, pp. 1–33.

6. Fuchs, W. W., Fahsl, A. J. & James, S. M. (2014). Redesigning a Special Education Teacher-Preparation Program : The Rationale, Process, and Outcomes. *New Educator*, vol. 10, no. 2, pp. 145–152.

7. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004). Access mode : <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/USCODE-2011-title20/pdf/USCODE-2011-title20-chap33>

8. Jackson, R. M. Curriculum Access for Students with Low-Incidence Disabilities : The Promise of Universal Design for Learning. Access mode : <http://sde.ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/LowIncidence>

9. Jackson, Sh. Supporting beginning special education teachers of students with low incidence disabilities in urban settings. Access mode : [https://www.researchgate.net/publication/36710530\\_Supporting\\_beginning\\_special\\_education\\_teachers\\_of\\_students\\_with\\_low\\_incidence\\_disabilities\\_in\\_urban\\_settings](https://www.researchgate.net/publication/36710530_Supporting_beginning_special_education_teachers_of_students_with_low_incidence_disabilities_in_urban_settings)

10. Kuehn, J. (2013). The Tip of the Iceberg: The Preparation of Special Education Teachers. *Education Doctoral Dissertations in Leadership*. Access mode : [http://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=caps\\_ed\\_led\\_docdiss](http://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=caps_ed_led_docdiss)

11. National Council on Teacher Quality. Access mode : <https://www.nctq.org/review/search/program/5>

12. No Child Left Behind Act (2001). Access mode : <http://www2.ed.gov/nclb/overview/importance/nclbworking.html>

На основе анализа законодательных актов и научных исследований в статье разграничиваются понятия «учитель специального образования» и «учитель общеобразовательной школы». Исследованы базовые принципы и приведен перечень специализаций учителей специального образования, действующий в американской системе профессиональной подготовки. Путем анализа режимов размещения учеников специального образования в учебных заведениях доказано, что подготовка учителя специального образования содержательно полнее подготовки учителя определенного предмета для общеобразовательного учебного заведения, поскольку предполагает овладение информацией о нарушениях развития учащихся с особыми образовательными потребностями и методах их коррекции при обучении и воспитании.

*Ключевые слова: учитель специального образования, подготовка учителей специального образования, система высшего образования США, учитель общеобразовательной школы, специальное образование.*

On the basis of analysis of legislative acts and scientific researches, the terms “special education teacher” and “general teacher” are distinguished in the article. The basic principles and the list of specializations of special education teachers, which are valid in the American educational system, are studied and provided in the work. By analyzing **Federal Settings or placement conditions for students with special educational needs** in educational institutions, it is proved that preparation of a special education teacher is substantially more comprehensive than one of a general education teacher’s. Besides it provides the acquisition of information regarding kinds of disabilities of students with special educational needs and educational methods of their correction.

*Key words: special education teacher, special education teacher preparation, the system of higher education of the USA, general education teacher, special education.*

*Одержано 14.09.2018.*