

УДК 37.014.3+37.012.5

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.76.26>

Никоненко Н. В.

СИСТЕМНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ФОРМ НАДАННЯ ОСВІТИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У США

Системна трансформація форм надання освіти дітям із особливими освітніми потребами у США розглядається як одна з базових категорій еволюції системи освіти американського суспільства і відповідних змін у системі підготовки вчителів для таких дітей. Форми надання освітніх послуг у США змінювалися через правові, релігійні, моральні, культурні, наукові, соціальні фактори на етапах розвитку спеціальної освіти (виключення, сепарацію, сегрегацію, інтеграцію, інклюзію, прогресивну інклюзію, інклюзивну спеціальну освіту). Наслідком усвідомлення суспільством потреби навчати всіх дітей стало внесення змін до законодавства країни, яке безпосередньо впливає на розвиток системи освіти, передусім на доступність та якість навчання для всіх дітей, підготовку педагогічних кадрів для роботи з ними та реалізується у різних формах організації взаємодії дітей і вчителів (закриті заклади для осіб із психофізичними порушеннями певної категорії, лікарні, ферми, нерозподілені класи, спеціальні класи, спеціальні школи, інклюзивні класи, ресурсні кімнати, домашнє навчання тощо). Незважаючи на те, що законодавство США з 1975 р. гарантує для всіх дітей країни доступ до безплатної якісної освіти в загальноосвітніх закладах, ним користуються 95 % учнів із особливими освітніми потребами. У спеціальних школах навчаються 3 % учнів із обмеженнями життєдіяльності, а решта учнів – у приватних школах, вдома або госпіталізовані, як визначено Законом «Про освіту осіб із обмеженими життєдіяльністю» (1990). Для введення звітності та поліпшення якості навчання учнів із особливими освітніми потребами Закон «Не залишимо осторонь жодну дитину» (2001) передбачає складання всіма учнями кваліфікаційних робіт. У реформуванні вітчизняної системи освіти треба врахувати американський досвід функціонування загальноосвітніх шкіл із повною інклюзією та альтернативних закладів освіти для учнів із психофізичними порушеннями.

Ключові слова: спеціальна освіта у США, порівняльна педагогіка, особи з обмеженнями життєдіяльності, особи з особливими освітніми потребами, підготовка вчителів спеціальної освіти, інклюзивне навчання, спеціальні школи у США, прогресивна інклюзія.

Фактори, які спричинили поступову та прогресивну еволюцію галузі спеціальної освіти, є відправним пунктом для розуміння її сутності та відображенням тривалих і постійних реформ, відповідних своєму часу з його моральними цінностями, суспільним сприйняттям, політичною риторикою та економічними можливостями. Щільне переплетіння моральних, релігійних, культурних, соціальних, економічних, політичних і наукових чинників, характерних для певного періоду або епохи, спричиняє нововведення у нормативно-правових актах, які безпосередньо впливають на розвиток спеціальної освіти, постійні зміни навчальних програм, методик навчання і виховання, умов навчання, фінансування, принципових трансформацій закладу освіти та системи освіти загалом. Зокрема, надання доступу до отримання освіти учням із психофізичними порушеннями різних категорій створило умови для зміни форм і методів надання освітніх послуг.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідження особливостей організації освіти за кордоном не нові у вітчизняній науці. Так, вагомий внесок у розроблення питань порівняльної педагогічної освіти зробили відомі вітчизняні вчені (Н. Авшєнко, В. Базуріна, О. Волошина, І. Задорожна, Л. Зязюн, Ю. Кіщенко, Т. Кошманова, Т. Кучай, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Муқан, Л. Нос, Н. Носовець, О. Огієнко, Н. Погребняк, Л. Поліщук, Л. Пуховська, С. Сисоєва, А. Соколова, С. Шандрук, А. Шевцов та інші). Науковці розглядали питання становлення спеціальної освіти за кордоном (Д. Аксаміт, Н. Гаврилова, А. Колупаєва, Ю. Мельник, О. Моргачова, Н. Назарова, Т. Фуряєва, В. Шевченко, К. D. Ballard, D. F. Bateman) та в окремих країнах, зокрема у США (К. Глушенко, О. Adams, F. Ainscow, M. M. Alter, L. Battaglino, D. J. Gallagher, D. P. Hallahan [2], W. L. Heward, R. Jackson, J. M. Kauffman [2], Kode [3], M. S. Lilly, P. C. Pullen [2], J. D. Smith [5], Winzer M. A. [7] та інші), особливості запровадження інклюзивного навчання в американських закладах освіти (Т. Бондар, М. Захарчук, G. Hornby [1], D. L. MacMillan, M. Lazerson [4], B. Norwich, D. J. Reschly, M. C. Wang & M. C. Reynolds [6] та інші).

Вважаємо, що головним об'єктом впливу всіх зазначених факторів, як і об'єктом постійної уваги громадськості, є заклад освіти для учнів із особливими освітніми потребами (далі – ООП), до якого всі зацікавлені сторони звертаються за отриманням освітніх і супутніх послуг. Школа як втілення державної політики та суспільної моралі щодо проблем осіб із ООП акумулювала всі нововведення та була під пильним контролем усіх зацікавлених сторін: учнів із ООП, їхніх батьків, вчителів, органів управління освітою та громадськості загалом. Їх найбільше цікавлять місце навчання та форми організації навчання в ньому, а не застосовані методи та технології, навчальні програми, кількість персоналу, засоби навчання й виховання тощо. Підтвердження нашому припущенню знаходимо у працях зарубіжних авторів: М. А. Winzer [7], Т. Cole, M. Lazerson [4], С. Tomlinson та інших. Зважаючи на недостатнє висвітлення цього питання у вітчизняних наукових дослідженнях, вважаємо за потрібне вивчити його детальніше. За останні двісті років вплив зазначених вище факторів зумовив еволюцію форм закладів спеціальної освіти у США на всіх етапах її розви-

тку (виключення, сепарація, сегрегація, інтеграція, інклюзія, прогресивна інклюзія, інклюзивна спеціальна освіта), огляд якої визначаємо за **мету статті**.

Для **доби виключення** характерним є пряме чи опосередковане позбавлення учнів доступу до освіти або відмова в такому доступі. Тривалий час питання про навчання дітей із обмеженнями життєдіяльності не виникало, навпаки, існувала практика виселення з поселення родини, член якої мав психічні порушення розвитку. Період виключення не має чітких часових меж, оскільки й тепер, всупереч національним і міжнародним нормативним актам трапляються випадки позбавлення особи з ООП доступу до освіти належної якості. Зокрема, у 1893 р. Верховний суд штату Массачусетс підтримав відрахування студента за низькі академічні можливості, у 1923 р. Верховний суд штату Вісконсин відмовив у праві на освіту учню з церебральним паралічем через його «депресивний і нудотний вигляд, що впливав на вчителів та інших школярів» [5]. У Каліфорнії за 2017–2018 рр. було зареєстровано 4 854 суперечки щодо розміщення учнів спеціальної освіти [8].

На початку XIX ст. суспільство потроху звертає увагу на осіб із обмеженнями життєдіяльності (далі – ОЖ), визнає їхні проблеми та потреби, вчені розпочинають наукові дослідження порушень розвитку людини, сенатори ухвалюють окремі закони, а піонери спеціальної освіти відкривають перші заклади для їх утримання та формування трудових навичок. Розпочинається **доба сепарації**, характерною ознакою якої є дозвіл на співіснування: ізольовано від своїх здорових однолітків учні із ООП живуть і навчаються у відокремлених закладах чи установах, пристосованих до певного виду психофізичних порушень розвитку людини (у закритих школах для глухих, сліпих та осіб із інтелектуальними порушеннями). Джон Дікс Фішер (John Dix Fisher) заснував школу для сліпих у м. Бостоні у 1826 р., у 1830-х рр. його друг Семюел Грідлі Гоу (Samuel Gridley Howe) заснував школу для сліпих у Новій Англії, яка згодом стала відомим Інститутом Перкінса для сліпих, та школу для осіб із інтелектуальними порушеннями в Массачусетсі.

Спеціальні заклади XIX ст. змінювали суспільні уявлення про роль осіб із ООП в індустріалізованому суспільстві та у своїй діяльності керувалися трьома головними принципами піклування: захист, сепарація і залежність [2; 7]. З одного боку, перші спеціальні педагоги сприймали дітей і молодь із ООП як таких, що потребують супроводу та охорони від бездушного і безсердечного світу, водночас надаючи приклади віри в те, що всі люди зможуть знайти спасіння. З іншого боку, діяльність спеціальних закладів обмежувала можливість самих учнів із ООП, оскільки тепер уже здійснювала функцію соціального контролю й захищала інтереси більшості суспільства: навчання осіб із ОЖ певних трудових навичок перетворювало їх із споживачів послуг у виробників, які в майбутньому змогли б працювати на користь громади і не стали б тягарем для суспільства.

На кошти благодійних внесків існували перші заклади для осіб із ОЖ: інститути, інтернати, колонії, підготовчі школи. Ідеалістична реформа інституціалізації полягала в зосередженні осіб із ОЖ у сільській місцевості, стиль життя яких збігався би з розпорядком спеціальних закладів. Для осіб із інтелектуальними порушеннями розташовані в сільській місцевості спеціальні заклади швидко стали фермерськими колоніями, які склалися з інтернату, допрофесійної школи, виробничого відділення та власне ферми. Мешканці закладів працювали на фермі, виконували важку механізовану роботу у пральні, у друкарні, у котельні, доглядали за тваринами та фермою. Жінки виконували роботу з господарства, шили, нанизували бісер, прями, ремонтували речі, прали. Оскільки мешканців інтернатних закладів уважали невиліковними й абсолютно нездатними до навчання, зростали сумніви щодо їхньої можливості залишити заклад.

Протягом XIX ст. спеціальні заклади сформували головні види закладів для навчання та професійної підготовки осіб із ООП та широко проінформували про це суспільство. Проте ці заклади не входили до системи загальної освіти, а отже – породили дуальну систему (спеціальної та загальної) освіти, яка, незважаючи на реформи, домінує і нині.

У другій половині XIX ст. поглибилися уявлення про природу виникнення психофізичних порушень і навчальні можливості осіб із ОЖ. Наукові досягнення у вивченні дитини та нові відкриття у психології та медицині відкрили педагогам, батькам і громадськості можливості кращого розуміння особливостей психофізичних порушень розвитку людини. Медична модель домінувала, хоча на громадську думку ще сильно впливали релігійні канони та моральні норми. Маючи здебільшого експериментальний характер, у кінці XIX ст. відбулися перші спроби навчати дітей із порушеннями психофізичного розвитку в місцевих школах. У цей час наукові досягнення довели відсутність небезпеки заразитися психічними розладами, а економічні розрахунки підтвердили можливість осіб із ОЖ заробляти собі на життя, приносити прибуток, а не бути тягарем для суспільства, що змінювало громадську думку. І лише на початку XX століття система громадянської освіти усвідомила і взяла відповідальність за освіту дітей із ОЖ. Розпочалася **доба сегрегації**, за якої особам із психофізичними порушеннями було дозволено навчатися в одних закладах із учнями з нормальним розвитком, але в окремих сегрегованих/нерозподілених класах.

Американська шкільна вчителька Елізабет Фаррелл уперше висловила переконання в тому, що найскладнішу та найбільшу шкільну систему країни чи навіть світу із сотнями тисяч дітей, усталеною програмою та фронтальними методами навчання можна модифікувати для потреб учнів із ООП, яких часто найменше люблять і вважають найпроблемнішими [3]. Практичним утіленням цієї ідеї стало створення нею «нерозподіленого» класу із 19 учнів віком 8–16 років. Це були учні, зібрані з усієї школи, з якими ніхто не міг впоратися: у дванадцяти з них було діагностовано інтелектуальні порушення, декілька учнів були неповнолітніми

злочинцями, декілька – мігрантами. Тоді іноземців, які не володіли англійською та не були вихідцями з Північної Європи, здебільшого прирівнювали до осіб із психофізичними порушеннями, оскільки побоювалися негативного впливу мігрантів на американське суспільство та його здоров'я.

У добу сегрегації поступово припинилася практика утримування людей із інтелектуальними порушеннями в тюрмах, закутими в кайдани, і змінилася еugenістичним рухом, жорстокість якого вражає сучасників [2; 7]. У 1920-х рр. спеціальна освіта надавалася лише окремим категоріям дітей із ООП у закладах освіти великих міст: дітям із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, із порушеннями слуху, зору, із інтелектуальними порушеннями та соціально занедбані. На вимогу часу перелік категорій розширився, до учнів спеціальної освіти також віднесли дітей із мовленнєвими порушеннями, із серцево-судинними захворюваннями та іншими порушеннями здоров'я. В окремих містах визначалися школи, де відкривалися спеціальні класи, призначені для навчання дітей із порушеннями слуху або зору, зрідка навіть для талановитих учнів.

Однак сегрегація не задовольняла всіх учасників освітнього процесу. Багато шкіл практикувало лише роботу з учнями з девіантною поведінкою. Створювалися умови, за яких учні не відвідували заняття у школі й поступово випадали або їх витісняли зі школи, тоді разом із ними заклад позбавлявся і проблем. Зрештою, ключовим вектором організації спеціальної освіти стає пошук шляхів переходу від сепарації та сегрегації до інтеграції та інклюзії. Першим значним кроком, який вплинув на подальший розвиток спеціальної освіти, стало судове рішення у справі стосовно сегрегації за расовими ознаками, що перешкоджала отриманню рівних прав на освіту, яку виграв Браун у відділі освіти штату Нью-Йорк у 1954 р. Вирок за цією справою проклав шлях до зростання розуміння того, що всі люди незалежно від раси, статі, обмежень життєдіяльності мають право на громадську освіту [5].

Доба інтеграції характеризується розміщенням учнів із ООП до наявних закладів освіти з розумінням того, що діти з ООП зможуть пристосуватися до стандартизованих вимог таких закладів. Станом на 1975 р. близько 8 мільйонів американських дітей із ОЖ або не отримували належну освіту, або були відраховані із громадських закладів освіти.

Завдяки активному руху за рівні громадянські права для всіх громадян країни уряд США ухвалив низку законодавчих актів, зокрема Закон «Про освіту всіх дітей із інвалідністю» (*“The Education for All Handicapped Children Act”*) у 1975 р. Усі учні із ОЖ отримали гарантований законом рівний доступ до належної безплатної громадської освіти, що здійснюється за індивідуальними навчальними планами, та право навчатися в найменш обмеженому середовищі (у закладах загальної чи спеціальної освіти, денних приватних школах, вдома чи в медичних закладах). Проте існувало чимало проблем на шляху до безплатної державної освіти належної якості. Більшість учнів розпочала навчання у школах уперше лише після ухвалення зазначеного закону, але школи виявилися неготовими: навчальні плани укладали за рівневим принципом, тобто для учнів одного етапу навчання без урахування їхніх академічних досягнень, викладачі навчали переважно індивідуально, а учнів, потреби яких перевищували знання та вміння класного вчителя, направляли до спеціальної освіти [2; 7]. Навчання учнів індивідуально збільшувало потребу у спеціальних учителях. Відповідно до категоріального підходу проводилося розміщення учнів у заклади освіти, наприклад: учнів із помірними інтелектуальними порушеннями навчали в окремих класах загальноосвітніх шкіл.

Для правильного визначення освітнього середовища, яке найкраще відповідає потребам таких дітей, доводилося звертатися до судових інстанцій. У 1982 р. до Верховного суду США надійшла справа «Центральний шкільний район Гедрік Гадсон проти Роулі» [4; 5]. Суд постановив, що діти з ООП повинні отримати доступ до державних шкільних програм, які відповідають їхнім особливим потребам. Вищий суд надалі виніс постанову про обов'язкове розроблення індивідуального навчального плану для кожного такого учня. Суди нижчих рівнів отримали стандарт для винесення рішень про додаткові супутні послуги та найменш обмежене середовище.

На сучасному етапі інтеграція, тобто об'єднання в єдиних класах/школах учнів із ООП та учнів із нормальним розвитком, не розв'язує питання формування в них соціальних навичок взаємодії з іншими членами суспільства. В освітній практиці розвинених країн тривалий час використовуються форми інклюзивного навчання, що передбачає розширення можливостей закладів освіти для здобуття в них спеціальної освіти шляхом залучення кожного учня в кожен етап освітнього процесу, зміну життєдіяльності школи загалом для забезпечення потреб кожного здобувача, залучення до неї всіх без винятку дітей і говорить про настання **доби інклюзії** – активного залучення до суспільних стосунків усіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей.

У Законі «Про освіту осіб із обмеженнями життєдіяльності» (*“Individuals with Disabilities Education Act”* (1990)) запроваджено такі шляхи здобуття освіти учнями з ООП, названі *режимами розміщення учнів спеціальної освіти в навчальному закладі* (Federal Settings 1–6) (табл. 1):

1. Учні спеціальної освіти весь час навчаються в загальній класній кімнаті державної школи разом із іншими учнями з нормальним розвитком.
2. Учні з ООП навчаються в загальному класі державної школи більшу частину дня, проте частину дня вони перебувають у ресурсній кімнаті.

3. Учні з ООП навчаються в окремих спеціальних класах, розташованих у приміщенні загальноосвітньої школи.
4. Учні з ООП навчаються в закладах спеціальної освіти.
5. Учні з ООП навчаються в денних приватних школах.
6. Особи з ООП перебувають на домашньому навчанні або у спеціалізованих медичних закладах.

Таблиця 1

Режим розміщення учнів спеціальної освіти в навчальних закладах США

Форми інклюзії	Повна			Часткова		
	Класи загальної освіти державної школи	Ресурсні кімнати державної школи	Окремі спеціальні класи державної школи	Класи загальної освіти державної школи	Ресурсні кімнати державної школи	Окремі спеціальні класи державної школи
Час навчання в інклюзивному середовищі	≥ 79 %	40–79 %	20–40 %	≥ 79 %	40–79 %	20–40 %
Час отримання додаткових послуг за межами звичайного класу	≤ 21%	21–60 %	≥ 60 %	≤ 21%	21–60 %	≥ 60 %
Кількість учнів спеціальної освіти	63 %	19 %	14 %	63 %	19 %	14 %

У 2018/19 н.р. 7,1 млн учнів із ООП отримували спеціальну освіту в американських школах [8]. 33 % із них (2,4 млн учнів) мали обмежені навчальні можливості. Станом на осінь 2017 р. спеціальні заклади освіти навчали лише 3 % учнів із ООП, загальноосвітні заклади – 95 % таких учнів. Інші учні перебували у приватних школах, на домашньому навчанні або були госпіталізовані.

Інклюзивне навчання – комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності. Зважаючи на наведене визначення, термін «інклюзивне навчання» передбачає: 1) навчання дітей із ООП у класах закладів загальної освіти; 2) навчання учнів із ООП за програмами для закладів загальної освіти; 3) врахування унікальних освітніх потреб кожного учня.

Оновлення законів «Про освіту осіб із обмеженнями життєдіяльності» (2001, 2004) та ухвалення «Не залишимо осторонь жодну дитину» (2001) запровадили вимогу надання учням з ООП якісних освітніх послуг, які не лише можна перевірити, але й оцінити результати за чинними стандартами, а також підвищили вимоги до кваліфікації вчителів спеціальної освіти.

Доба прогресивної інклюзії (2001–2014 рр.) побудована на ідеї рівності результатів навчання, яка можлива за умови максимального врахування освітніх потреб та індивідуальних особливостей кожного учня [1; 6; 7]. З метою пересвідчитися, що всі учні (зокрема, учні із ООП) мають рівні можливості отримати високоякісну освіту та досягнути освітнього рівня, передбаченого стандартами кожного штату, запровадили федеральні закони, що посилювали звітність за академічні досягнення кожного учня шляхом запровадження підсумкового контролю з математики, читання та природничих наук.

За визначенням Г. Горнбі [1], нинішня доба **інклюзивної спеціальної освіти** (2015 р. – дотепер) полягає в удосконаленні якості прогресивної інклюзії, врегулюванні організаційних питань, не врахованих раніше: законодавчо передбачено особливі вимоги до визначення рівня академічних досягнень учнів із ООП й розроблено особливі стандарти кожного з рівнів, ведеться вдосконалення форм дистанційного навчання, зокрема домашнього навчання, обговорюються особливі можливості зарахування осіб із обмеженнями життєдіяльності до закладів вищої освіти. Встановлення стандартів загалом стимулювало всіх учасників освітнього процесу до активнішого навчального процесу, проте існує категорія учнів із ООП, що становить близько 1–1,5 %, які не можуть виконати завдання підсумкової атестації. Новації новітньої доби мають стати предметом окремих досліджень.

Висновки. Отже, трансформація форм надання освітніх послуг у США безпосередньо залежала від законодавства, релігійних, моральних, культурних, наукових, соціальних факторів і пройшла всі етапи розвитку спеціальної освіти (виключення, сепарацію, сегрегацію, інтеграцію, інклюзію, прогресивну інклюзію та інклюзивну спеціальну освіту). Вплив зазначених факторів зумовив еволюцію форм закладів спеціальної освіти у США, яка відбулася за останні двісті років: закриті заклади для осіб із психофізичними порушеннями певної категорії, лікарні, ферми, нерозподілені класи, спеціальні класи, спеціальні школи, інклюзивні класи, ресурсні кімнати, домашнє навчання тощо. Незважаючи на те, що законодавство США з 1975 р. гарантує для всіх дітей країни доступ до безплатної якісної освіти в загальноосвітніх закладах, ним користуються 95 % учнів із особливими освітніми потребами. Станом на осінь 2019 р. спеціальні школи навчали 3 % учнів із обмеженнями життєдіяльності, а решта учнів була у приватних школах, на домашньому навчанні або госпіталізована. Американський досвід свідчить про потребу існування альтернативних закладів освіти для учнів із психофізичними порушеннями, окрім загальноосвітніх шкіл, оскільки не всі учні із ООП можуть

ефективно навчатися в умовах повної інклюзії, що треба врахувати у реформуванні вітчизняної системи освіти. Отже, подальшого дослідження потребує питання підготовки кваліфікованих учителів для учнів із ООП, здатних викладати в сучасних формах спеціальної освіти.

Використана література:

1. Hornby G. From Inclusion and Special Education to Inclusive Special Education. *Inclusive Special Education*, 2014. DOI: 10.1007/978-1-4939-1483-8_2.
2. Kauffman J. M., Hallahan D. P., and Pullen P. C. (ed.) *Handbook of Special Education*. New York, London : Routledge, 2017. 964 p.
3. Kode K. Elizabeth Farrell and the History of Special Education. Washington : Council for Exceptional Children, 2017. 88 p.
4. Lazerson M. The origins of special education. / J. G. Chambers and W. T. Hartman (eds.). *Special education policies: Their history, implementation and finance*. Philadelphia, PA : Temple University Press, 1983. P. 3–47.
5. Smith J. D. The historical Contexts of Special Education. / A. McCray Sorrells, H. Rieth, & P. T. Sindelar (eds.). *Critical Issues in Special Education*. Boston: Pearson education, 2004. P. 1–14.
6. Wang M. C., Reynolds M. C. Progressive Inclusion: Meeting New Challenges in Special Education. *Theory into Practice*. The Ohio State University. Vol. 35. No 1. 1996. P. 20–25.
7. Winzer M. A. The History of Special Education: From Isolation to Integration. Gallaudet University Press. Washington, DC, 2002. 442 p.
8. 101 American School Statistics: 2020 Data, Trends & Predictions. URL: <http://www.guide2research.com/research/American-school-statistics>.

References:

1. Hornby G. From Inclusion and Special Education to Inclusive Special Education. *Inclusive Special Education*, 2014. DOI: 10.1007/978-1-4939-1483-8_2.
2. Kauffman J. M., Hallahan D. P., and Pullen P. C. (ed.) *Handbook of Special Education*. New York, London: Routledge, 2017. 964 p.
3. Kode K. Elizabeth Farrell and the History of Special Education. Washington: Council for Exceptional Children, 2017. 88 p.
4. Lazerson M. The origins of special education. / J. G. Chambers and W. T. Hartman (eds.). *Special education policies: Their history, implementation and finance*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1983. P. 3–47.
5. Smith J. D. The historical Contexts of Special Education. / A. McCray Sorrells, H. Rieth, & P. T. Sindelar (eds.). *Critical Issues in Special Education*. Boston : Pearson education, 2004. P. 1–14.
6. Wang M. C., Reynolds M. C. Progressive Inclusion: Meeting New Challenges in Special Education. *Theory into Practice*. The Ohio State University. Vol. 35. No 1. 1996. P. 20–25.
7. Winzer M. A. The History of Special Education: From Isolation to Integration. Gallaudet University Press. Washington, DC, 2002. 442 p.
8. 101 American School Statistics: 2020 Data, Trends & Predictions. URL: <http://www.guide2research.com/research/American-school-statistics>.

Nykonenko N. V. The systemic transformation of educational forms for individuals with disabilities 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. Forms of educational services in the United States changed due to legal, religious, moral, cultural, scientific, social factors in the stages of development of special education (exclusion, separation, segregation, integration, inclusion, progressive inclusion, inclusive special education). 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 (residential institutions for individuals with disabilities of a certain category, hospitals, farms, segregated classes, special classes, special schools, inclusive classes, resource rooms, home schooling, etc.). Although since 1975 US law guarantees all children in the country access to free quality education in public schools, it is used by 95 % of students with special educational needs. 3 % of students with disabilities study in special schools, and the others study in private schools, at home or in hospital, as defined by the "Individuals with Disabilities Education Act" (1990). To control and improve the quality of education of students with disabilities, the Act "No Child Left Behind" (2001) introduces obligatory qualification works for all American students. The reform of the national education system should take into account the US special education system involving both public schools with full and partial inclusion and alternative educational institutions for students with disabilities.

Key words: special education in the USA, educational comparative studies, individuals with disabilities, students with special educational needs, special education teachers' training, inclusive education, US special schools.