

ПРОВІДНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ

Анотація. У статті обґрунтовано, що суспільні чинники впливають на становлення та розвиток спеціальної освіти країни. Визначено провідні чинники, що впливають на зміну суспільного ставлення до осіб із обмеженнями життєдіяльності. Такими суспільними чинниками названо культурні, соціальні, наукові, економічні та політичні. До культурних чинників відносимо вплив традицій та звичаїв народу, який проживає на певній території та розвивається відповідно до її природних особливостей, фольклору, релігії, мистецтва та літератури, що створює передумови для формування певного світогляду та моральних цінностей у соціумі. Доведено, що всі зазначені чинники впливають на ухвалення нормативно-правових актів, які офіційно визначають стратегію розвитку та обсяги фінансування галузі спеціальної освіти країни. У свою чергу чинні нормативно-правові акти впливають на кожен із перерахованих чинників, змінюючи іноді навіть концептуально його первинну ідею.

Ключові слова: розвиток спеціальної освіти, чинники розвитку спеціальної освіти, особи із обмеженнями життєдіяльності, соціальні чинники розвитку спеціальної освіти, політичні чинники розвитку спеціальної освіти, економічні чинники розвитку спеціальної освіти, культурні чинники розвитку спеціальної освіти, наукові чинники розвитку спеціальної освіти.

Nykonenko Nataliia

Oles Honchar Dnipro National University

THE LEADING FACTORS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION SYSTEM

Summary. The article states the existence of certain factors influencing the formation and development of special education system in any society. The leading factors influencing the change of public attitude to persons with disabilities are identified as cultural, social, scientific, economic and political. The cultural factors include the influence of national traditions and customs and develop in accordance with its natural features, religion, folklore, art and literature, which creates the preconditions for the formation of a certain outlook and moral values in the society. The social factors define the possibility for people with disabilities to maintain their needs in medical and social care, education and rehabilitation, universal design principles implementation. As soon as possible social usefulness became obvious, children with disabilities obtained a chance to be taught in special education settings. The role of scientific factor is in studying people with disabilities and highlighting their need and capability of getting education. Thorough scientific studies of people with disabilities have helped to curb fear and panic among citizens, and prevent their discrimination. The political factors influence the implementation of legal acts which define the system of special education development, the system of special educators' preparation and social attitude toward people with disabilities. Taking into account these factors allows you to conceptually and systematically analyze the special education system of any country at the present stage and in historical terms, which will ensure effective reform of the special education system. At the same time, the interaction or counteraction of these factors directly affects the system of teacher training for all students with special educational needs who receive educational services in special education institutions or secondary schools with inclusive education. It is proved that all these factors influence the adoption of legal acts that formally determine the development strategy and the volume of financing of the special education sector of the country. In its turn, current legislation affects each of these factors, even its initial conceptual idea.

Keywords: development of special education, factors of special education development, persons with disabilities, social factors of special education development, political factors of special education development, economic factors of special education development, cultural factors of special education development, scientific factors of special education development.

Постановка проблеми. Короткий огляд світової історії дає підстави свідчити про те, що протягом майже всієї історії людства особи із обмеженнями життєдіяльності крізь тортури, зневагу та ізоляцію були змушені відстоювати саме право на своє існування, а згодом рівність громадянських прав, зокрема права на освіту. Ставлення до осіб із обмеженнями життєдіяльності у суспільстві загалом характеризує якість опіки, лікування і навчання цієї категорії громадян. Отже, дослідження об'єктів, умов та методів освіти набагато тісніше пов'язано із суспільними чинниками, ніж з унікальними освітніми потребами самих осіб із обмеженнями життєдіяльності

(надалі – ОЖ). Звичайно, початок навчання у закладах освіти для кожної категорії дітей із ОЖ визначається відповідно до специфічних чинників, що не є характерними для інших категорій (наприклад, сформованість мовленнєвих навичок та навичок взаємодії для осіб із порушеннями слуху чи зору, соціальних навичок, навичок попередження асоціальної поведінки для осіб із інтелектуальними порушеннями, навичок самообслуговування та ін.). Зазначена група чинників не є предметом нашого вивчення.

Таким чином, усвідомлюючи узагальнений комплекс потреб осіб із особливими освітніми потребами (надалі – ООП), порівнюючи методи

освіти та умови, створені для їх втілення у різних країнах, ми зможемо зробити висновки про найефективніші методи й умови навчання та виховання осіб із ООП, накреслити перспективу розвитку вітчизняної галузі спеціальної освіти й інклюзивного навчання та зробити пропозиції щодо покращення національної системи підготовки вчителів для осіб із ООП.

Аналіз останніх досліджень і публікацій психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідження особливостей організації спеціальної освіти за кордоном не нові у педагогічній науці (К.-Р. Becker, U. Bleiflick, M. Crossley [4], K. von Ferber, M.M. Gerber, D.P. Hallahan, J. M. Kauffman [6], P.C. Pullen [6], W. Rath, K.H. Wiedl, M.A. Winzer [8], B. Wolfensberger, O. Моргачова [2], Н. Назарова [2], Т. Фомічова [2]). Питання, пов'язані із 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, M. Sadler, T.M. Slertic). Вагомий внесок у розробку питань порівняльної педагогічної освіти внесли відомі вітчизняні вчені (А. Василюк, Л. Зязюн, Т. Кошманова, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Моргачова, Н. Муқан, Н. Назарова, О. Огієнко, Л. Пуховська, С. Сисоева, С. Шандрук та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак наявні наукові роботи, у яких аналізуються чинники становлення та розвитку спеціальної освіти, на наш погляд, не охоплюють повний спектр умов для того, щоб стати основою для системного компаративного дослідження. Недостатня кількість таких досліджень спричиняє інформаційний вакуум, який породжує небезпеку здійснення помилкових рішень та потенційно гальмує сучасні реформи у галузі спеціальної освіти.

Отже, **метою нашої статті** є визначення таких суспільних чинників, які мають ключове значення для розвитку системи спеціальної освіти країни та зможуть виконувати функцію критерію порівняння подібних систем у компаративних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення історії становлення та розвитку спеціальної освіти у розвинутих західних країнах та в Україні є важливим джерелом вивчення **провідних чинників**, які зумовлюють хід її розвитку реальними практичними діями: ухваленням законодавчих актів, формуванням громадської позиції, створенням умов для розвитку освіти осіб із ООП та забезпечення галузі кваліфікованими кадрами. Якщо на початку ХІХ століття боротьба за виживання для дітей із ОЖ та їхніх батьків, за підтримки учителів та громадських організацій, змінилася на боротьбу за доступ до належної освіти, то до кінця ХХ століття навчання учнів із ООП стало загальною практикою закладів дошкільної, середньої та навіть вищої освіти у США, Канаді, Великій Британії й у інших розвинутих країнах світу, а кількість таких учнів постійно зростає. Так, за даними Національного центру статистики освіти США (the National Center for Education

Statistics (NTPS) [7] у 2015/16 навчальному році кількість здобувачів спеціальної освіти віком від 3 до 21 року становила 6,7 млн або 13% всіх школярів загальноосвітніх шкіл країни. Станом на 2018/19 навчальний рік їх кількість зросла до 7 млн американських школярів, що становить 14% загальної кількості учнів шкіл США. Проте для охоплення всього спектру суспільних чинників окрім історичних фактів необхідно вивчати висновки науковців, які досліджували систему спеціальної освіти у різних країнах у різні епохи.

Слідом за засновником другої фази еволюції порівняльно-педагогічних досліджень Майклом Седлером [5], визначаючи методологічні засади сучасної компаративістики, А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець [1, с. 13] вважають пріоритетними у впливі на розвиток педагогіки соціально-економічні чинники, а завдання міжнародних педагогічних студій убачає у вивченні історико-філософської традиції кожної країни.

У вступі до колективної монографії з історії спеціальної освіти М.М. Гербер [6, с. 8–15] зауважив, що відповідь на питання добробуту кожного американця в умовах стрімкого розвитку економічної експансії, підставою для якої стали інтенсивна індустріалізація, безупинна урбанізація та масова міграція небачених масштабів було знайдено в оптимізації системи громадської освіти, продуктом якої стала сучасна спеціальна освіта. Отже, описуючи систему спеціальної освіти у США вчений аналізує передусім соціальні, політичні та економічні чинники. Жодним чином не заперечуємо вагомість запропонованих чинників, проте вважаємо, що їх перелік не повний.

У своєму дослідженні з історії спеціальної освіти США М.А. Уінзер [8] визначає провідними соціальний, політичний, економічний та релігійний чинники, як такі, що найактивніше впливають на зміну ставлення у суспільстві до осіб із обмеженнями життєдіяльності, а отже, на розвиток системи їх освіти. Загалом погоджуючись із дослідницею, ми проте вважаємо, що релігійний чинник доцільніше укрупнити, зважаючи на споконвічний вплив традицій та моралі етносів, зменшення тотального впливу релігії та на збільшення впливу засобів масової інформації та соціальних мереж. Пропонуємо назвати цей чинник культурний для кращого розуміння комплексного впливу на формування ставлення громадян до осіб із ОЖ та питань запровадження освіти для них.

У визначенні факторів, що впливають на виникнення феномену спеціальної освіти, Н.М. Назарова [2, с. 25] на додачу до зазначених вище чинників називає вплив розвитку науки, її досягнень та наукового знання в цілому на загальну культуру населення та на вдосконалення системи освіти. З урахуванням тих суспільних змін, які сталися у сприйнятті осіб із ОЖ у соціумі під впливом результатів наукових досліджень, вважаємо, що науковий чинник неодмінно повинен входити до переліку ключових чинників розвитку спеціальної освіти.

Таким чином, вважаємо провідними чинниками розвитку спеціальної освіти культурні, релігійні, соціальні, політичні, економічні, наукові, дамо їм характеристику та наведемо окремі приклади з історії розвитку системи спеціальної освіти у США.

Культурні чинники. Традиції кожного суспільства безперечно впливають на формування світогляду нових його членів. До таких чинників відносимо вплив традицій та звичаїв народу, який проживає на певній території та розвивається відповідно до її природних особливостей, фольклору, релігії, мистецтва та літератури, що створює передумови для формування певного світогляду та моральних цінностей у соціумі.

Беззаперечно потужний вплив на сприйняття осіб із ОЖ в усі часи мала церква. Майкл Седлер [5], досліджуючи вплив релігії на формування мислення людей, зазначав, що релігійна традиція стає запорукою соціальної єдності, педагогічною матрицею суспільства. Оскільки моральне обличчя суспільства визначається ставленням його членів до соціально незахищених, вразливих осіб, до яких відносять дітей та осіб похилого віку, людей із обмеженнями життєдіяльності, мігрантів, конкретні факти такого ставлення найкраще засвідчують релігійні настанови.

Визначальним фактором становлення американського суспільства є численні іммігранти, які зумовили культурний, науковий та економічний розвиток країни і становили основну частину її населення. Водночас американське суспільство тривалий час вважало, що саме мігранти є причиною присутності осіб із ОЖ на їхній землі. Двісті років тому типовим явищем для американських поселень було «попередження» про неможливість оселення у них осіб із ОЖ або їх «виселення» з поселення.

Культурні чинники певним чином трансформуються з плином часу. Оновлені моральні цінності, які не завжди відповідають традиційним для певної культури, можуть нав'язуватися через засоби масової інформації, фільми, книжки та інтернет. Їх носії спонукають цілі громади до перегляду узвичаєних норм та запровадження на національному рівні нових цінностей у формі нормативно-правових актів, які тоді по-новому впливатимуть на виховання підростаючого покоління. В умовах глобальної інтеграції відбувається насадження чужих та необґрунтованих впливом місцевої культури моральних цінностей, або культурних явищ, незрозумілих для носіїв певних моральних норм, які поширюються в суспільстві та закріплюються у вигляді нормативно-правових актів.

Культурні чинники полягають не лише у трансформації парадигми ставлення соціуму до осіб із особливими освітніми потребами, прийняття їх та залучення до спільної життєтворчості, але й формулюють оновлені вимоги громади до особистості вчителя, який працює у галузі спеціальної освіти. Відповідно до стандартів підготовки вчителів спеціальної освіти, розроблений першою та найбільшою фаховою організацією [3] – Радою з питань особливих дітей (Council for Exceptional Children) – готовність відповідати комплексу морально-етичних принципів нині виступає наріжним критерієм придатності випускника з дипломом вчителя спеціальної освіти до діяльності за фахом.

Соціальні чинники. Розглядаючи поняття соціальних чинників, що впливають на історичний розвиток системи освіти, неодмінно потрібно зауважити аспект «соціальної користі». На по-

чатку XIX століття освіта вважалась непотрібною для більшості дітей, навіть із типовим розвитком [6; 8]. Як правило, такі діти в аграрних США навчалися лише чотири місяці на рік, коли їх допомоги не потребували дорослі для виконання сільськогосподарських робіт. Діти заможних американців навчалися переважно вдома із приватними вчителями або у Європі. Підготовці вчителів не надто приділяли уваги двісті років тому. Вчителем міг стати будь-хто охочий вчити дітей взимку за 25-30 доларів у місяць. Закладів педагогічної освіти на зразок юридичних чи медичних закладів не існувало тривалий час. Перший із закладів підготовки вчителів початкової освіти, які у той час називалися «нормальна школа» (normal school), відкрився у м. Лексінгтон, Массачусетс у 1839 році. Такі заклади пропонували двоєрічну програму підготовки вчителів, проте у XX столітті програма розширилась до обов'язкових чотирьох років підготовки. У 1930-х рр. нормальні школи перетворилися на педагогічні коледжі (teachers college), а у 1950-х – стали структурними компонентами університетів.

Загальна освіта для дітей із нормальним розвитком почала активно надаватися лише в умовах індустріалізації, оскільки робота на промислових підприємствах вимагала великої кількості грамотних робітників. Поширення освіти серед всього населення, спричинене економічним зростанням на хвилі індустріалізації, щоразу ставило перед кожною державою питання про суспільну користь, яку освічена людина могла принести батьківщині.

Тривалий час питання доцільності навчати дітей із ОЖ взагалі не поставало. Понад століття тому діти із обмеженнями життєдіяльності, їхні батьки, учителі та громадські організації понад усе прагнули отримання доступу для особливих дітей до належної освіти. Лише коли зацікавлені особи змогли довести існування суспільної користі від навчання дітей із обмеженнями життєдіяльності, на офіційному законодавчому рівні питання надання доступу особливих дітей до освіти почали розглядатися, стали відкриватися заклади для їхньої освіти і готуватися фахівці. Задля майбутньої соціальної користі діти із ОЖ змогли отримати можливість засвоювати певні теоретичні знання, які доповнювалися ґрунтовною допрофесійною або ремісничою підготовкою. Погоджуємося із Н.М. Назаровою [2, с. 25], яка вважає, що освіта стала засобом досягнення користності громадянина, а не засобом прояву гуманності до нього. Освіта забезпечувала соціуму нейтралізацію асоціальної поведінки, зниження непродуктивних видатків, одночасно сприяла розвантаженню системи загальної освіти від учнів, які з певних причин не могли навчатися у стандартних умовах.

Наукові чинники. Розвиток науки, її досягнень та наукового знання в цілому значною мірою впливає на загальну культуру громадян та на вдосконалення системи освіти. У XVIII столітті з'являються перші спроби допомогти дітям із ОЖ – заклади для глухих дітей у Німеччині, згодом у Шотландії, Англії, Франції. Видатні сурдопедагоги за засновники різних систем навчання глухих дітей французького абата Шарль Мішель Лепе, директор першої школи для глу-

хих у Франції (згодом Паризький національний інститут глухих), у якій навчання базувалося на застосовуванні жестової мови, та Самуїл Гейніке, директор першої в Німеччині школи для глухих, у якій навчання усного мовлення на ґрунтувалося на засвоєнні вербального мовлення, розповідають один одному про досягнення та невдачі своїх у листуванні, яке вважається першим компаративним дослідженням у галузі спеціальної освіти.

Стрімкий розвиток науки XIX століття сприяв поясненню та розумінню фізичних та психічних порушень, руйнуванню міфів про небезпеку осіб із ОЖ для соціуму та прийняттю їх до спільноти.

Звитязна наукова робота А. Бланше, Ф. Бютнера, В. Гаюї, С. Гейніке, Ж.-Б. Жоффре, Ж. Ітарда, Л. Клерка, Ш.М. Лепе, Ф. Піне, Е. Сегена та багатьох інших науковців зменшила страх американських громадян спілкуватися із особами з обмеженнями життєдіяльності, поступово зникли факти вигнання сімей із дітьми із ОЖ з поселень. У США почали розглядати питання щодо освіти осіб із психофізичними порушеннями та засновувати перші заклади для них [6; 8]. У 1817 р. Т. Галладет заснував першу школу для глухих у м. Хартфорд, штат Коннектикут, у 1829 р. – С. Гоув заснував першу школу для сліпих. 1848 р. Е. Сеген мігрував до США і привіз свою філософію, ідеї та захоплення від майбутнього у галузі. Він разом із С. Гоув працював над відкриттям закладів для осіб із інтелектуальними порушеннями (шкіл, інтернатів та фермерських колоній). Відповідно до методики Е. Сегена учні отримували фізичні тренування для покращення рухових та сенсорних навичок, опановували базові навчальні знання та формували соціальні навички та навички самообслуговування. Завдяки відкриттю перших шкіл для сліпих дітей приблизно 8 тисяч учнів вийшли нарешті із закритих приміщень осель своїх родичів та долучилися до когорти американських школярів Нью Йорка, Бостона та Філадельфії. Наслідуючи їхній приклад, відкривалися інші спеціальні заклади освіти та лікарні для осіб із інтелектуальними порушеннями у різних штатах, оскільки кожен штат мав забезпечити дітей із ОЖ відповідними закладами. Разом із тим засновувалися національні асоціації: 1876 р. – Асоціація медичних закладів американських установ з питань ідіотів та недоумкуватих; 1897 р. – Національна асоціація освіти заснувала Департамент соціальної освіти. Отже науковий чинник значною мірою вплинув на зміну ставлення громадян до осіб із ОЖ та пришвидшив надання необхідних медичних та освітніх послуг, що стало закріплено законодавчо.

Економічні чинники. Світовий перехід від мануфактурного виробництва до фабрично-індустріального, що розпочався на початку XIX століття у розвинуватих європейських країнах та США, активізував розвиток системи громадянської освіти, підтримував та стимулював його. За висловом П. Лундгрена, забезпечення потреб промислового виробництва у грамотній робочій силі здебільшого видавалося за прагнення надати освіту простому народу.

Погоджуємося із Н.М. Назаровою [2, с. 26] стосовно сумнівності запровадження навчання для осіб із ОЖ як засобу забезпечення капіталістич-

ного виробництва «резервною» робітничою силою, оскільки загальна чисельність учнів спеціальних шкіл у XIX столітті становила 2% всіх учнів європейських країн та США [8]. Проте країна могла отримати економічну користь від надання дозволу здобувати освіту учням із ООП разом з іншими учнями, оскільки це знижує видатки суспільства на утримання таких людей: за умови підготовки їх до самозабезпечення, вони припиняють бути економічним тягарем для держави, а навіть зможуть стати суспільно корисними.

США не завжди були світовим лідером більшості галузей. Кожна хвиля економічного розвитку позначалася зміною ставлення суспільства до осіб із ОЖ від сепарації у часи економічної кризи до прийняття у періоди економічного зростання або стабільності, що в свою чергу відбивалося на державному гарантуванні рівних прав та рівного доступу до належного рівня безкоштовної освіти для всіх американських дітей та на суспільний запит підготовки педагогічного персоналу для роботи із особами із обмеженнями життєдіяльності.

Політичні чинники. На думку зарубіжних компаративістів (К.-Р. Becker, У. Bleiflick, М. Crossley, К. von Ferber, W. Rath, К.Н. Wiedl, В. Wolfensberger), головним рушієм розвитку спеціальної освіти у сучасних умовах виступає держава, що, використовуючи наявний економічний потенціал та виходячи із власних соціально-політичних позицій, визначає ступінь залучення осіб із ОЖ до спільного соціокультурного та соціально-економічного контексту.

Всі громадські ініціативи, які підтримував уряд США з початку XIX століття, впливали не лише на розвиток спеціальної освіти у країні та на процес підготовки педагогів спеціальної освіти, але передусім на ставлення всього американського суспільства до осіб із інвалідністю та їхніх потреб.

Всі зазначені об'єкти впливу нормативно-правових актів є тісно пов'язаними один з одним, вочевидь більшість названих законів стосуються не одного об'єкта, а комплексно впливають на кожен з них. Так зокрема Законом «Про освіту осіб із особливими освітніми потребами» (1990 р.) передбачено нововведення для різних об'єктів впливу. Оскільки головною метою закону є забезпечення права учнів із ООП на отримання безкоштовної громадянської освіти належної якості у найменш обмеженому середовищі, здійснюється вплив на кожен із об'єктів: учні мають скористатися цим правом, вчителі повинні підготуватися до надання освітніх послуг в умовах інклюзивного навчання, заклади вищої освіти у підготовці майбутніх вчителів повинні врахувати таку необхідність, розробити та навчати за оновленими програмами, заклади спеціальної освіти повинні передбачити освітні та побутові потреби своїх реальних та потенційних учнів та забезпечити все необхідне, нарешті департаменти освіти повинні співпрацювати з батьками цих дітей для того, щоб пересвідчитися, що дитина забезпечена громадянською освітою, яка за якістю максимально наближена до якості освіти учнів без обмежень життєдіяльності. Окрім того, для кожного об'єкта впливу законом можуть бути передбачені різні нововведення:

– для осіб із обмеженнями життєдіяльності: запровадження нової термінології на позначення психофізичних порушень за принципом «людина передусім» («особа із інтелектуальними порушеннями» замість «розумовідсталала людина»); додаються дві категорії учнів із особливими освітніми потребами (особи із аутизмом та особи із травматичними пошкодженнями головного мозку); дозволяється подавати позови до суду на штати за недотримання закону;

– для вчителів: необхідність запровадження програм раннього розвитку для немовлят та дітей молодшого дошкільного віку із затримкою психофізичного розвитку;

– для закладів освіти: послуги соціальної роботи та реабілітаційного консультування віднесено до додаткових пов'язаних послуг у закладах спеціальної освіти тощо.

Такі нововведення державної підтримки обумовлені виникненням наприкінці ХХ століття так званої «філософії реабілітації» [4], в основу якої було покладено такі принципи:

1. **Принцип нормалізації** – особа з ОЖ має право на втілення своїх потреб і бажань і на спосіб життя, що майже не відрізняється від життя інших людей. Цей принцип повинен визначати діяльність галузей охорони здоров'я, соціальної допомоги, освіти; умови роботи, відпочинку та проживання.

2. **Принцип кінцевої соціальної мети** – оскільки особа з ОЖ потребує певних заходів соціальної допомоги для усунення цих обмежень, держава бере відповідальність за добробут кожного громадянина незалежно від стану здоров'я та його порушень. На думку К. von Ferber, у цьому принципі пріоритетною визначається мета реабілітаційних заходів, а не категорія порушення.

3. **Принцип цілісності** – заснований на ідеях Л.С. Виготського про необхідність побудови системи спеціальної педагогічної допомоги не на порушення або ваду, а на цілісну особистість людини із психофізичним порушенням.

4. **Принцип свободи** – особа з ОЖ не може залишатися «колоніальним об'єктом» системи спеціальної допомоги: вона вільна у виборі місця, способів та мови спеціальної освіти, її не можна примушувати до прийняття певних форм та видів соціальної та іншої допомоги, вона є рівноправним учасником процесу спеціальної освіти та реабілітації, орієнтований на самопоміч.

5. **Гуманність** – перехід від презирливої та патерналістської гуманності до соціальної гуманності, що ставить собі за мету підвищення якості життя людини із обмеженнями життєдіяльності.

Таким чином, об'єкти впливу тісно взаємопов'язані і становлять єдину систему спеціальної освіти. На всі типи об'єктів впливають нормативно-правові акти, ухвалені під впливом соціальних, економічних та політичних чинників, що так регулюють систему спеціальної освіти.

Розвиток системи спеціальної освіти з одного боку безпосередньо пов'язаний із усіма перерахованими чинниками, що на практиці знаходять своє втілення в ухвалених нормативно-правових актах. Кожен з них відповідає певним соціальним, економічним, культурним, науковим та політичним факторам, які відповідають рівню розвитку конкретної країни.

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») (1975), оновлення законів «Освіта осіб із обмеженими можливостями здоров'я» («Individuals with Disabilities Education Act») (1990, 2001, 2004) та «Не залишимо осторонь жодну дитину» («No Child Left Behind Act») (2001) забезпечили доступ учням із ООП, у тому числі із серйозними вадами, до належної загальної освіти.

У нашій країні ухвалення низки оновлених законів про освіту вочевидь інтенсифікує механізм інклюзивної освіти в українських закладах освіти всіх рівнів і ставить перед суспільством таку ж саму проблему, для ефективного вирішення якої доцільно скористатися набутками досвідченіших освітніх систем, зокрема США.

Зазначені вище культурні, соціальні, наукові, економічні та політичні чинники впливають на ухвалення нормативно-правових актів, які офіційно визначають стратегію розвитку та обсяги фінансування галузі спеціальної освіти країни. У свою чергу чинні нормативно-правові акти впливають на кожен із перерахованих чинників, змінюючи іноді навіть концептуально його первинну ідею. Відповідно до законодавства система надання освітніх послуг особам із ОЖ є розгалуженою настільки, що пропонує на вибір (з позиції «польовості», а не «суспільної користі») декілька шляхів отримання освіти від домашнього навчання та закритих закладів освіти, закладів спеціальної освіти, до навчання у загальноосвітніх закладах разом із однолітками із нормальним розвитком, що зазвичай змінює вектору соціального чинника.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку. Врахування політичного, соціального, культурного, наукового та економічного чинників дозволяє концептуально і системно аналізувати систему спеціальної освіти будь-якої країни на сучасному етапі та в історичному плані, що забезпечить ефективне реформування системи спеціальної освіти. Водночас взаємодія чи протидія зазначених чинників безпосередньо впливає на систему підготовки педагогічних кадрів для всіх учнів із особливими освітніми потребами, що отримують освітні послуги у закладах спеціальної освіти або загальноосвітніх закладах із інклюзивною формою навчання. Аналіз системи спеціальної освіти та її впливу на формування та розвиток системи підготовки фахівців стане наступною метою наших досліджень.

Список літератури:

1. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки. Ніжин : Ред.-видав. відділ НДПУ, 2002. 119 с.
2. Назарова Н.М., Моргачева Е.Н., Фуряева Т.В. Сравнительная специальная педагогика. Москва : Академия, 2011. 336 с.
3. Council for Exceptional Children. What every special educator must know: The international standards for the preparation and certification of special education teachers. Washington, DC : Council for Exceptional Children, 2009. 286 p.
4. Crossley M. Bridging Cultures and Traditions for Educational and International Development: Comparative Research, Dialogue and Difference. *International Review of Education*. 2008. No. 54. P. 319–336.
5. Higginson J. H. () Michael Ernest Sadler (1861–1943). *Prospects*: Paris, UNESCO : International Bureau of Education. 1994. Vol. 24. No. 3/4. P. 455–469.
6. Kauffman J. M., Hallahan D.P., and Pullen P.C. (ed.) *Handbook of Special Education*. New York, London : Routledge, 2017. 964 p.
7. The Condition for Education 2018 / National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. 2018. 384 p. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144.pdf> (accessed 25 March 2020).
8. Winzer M.A. *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Washington, DC : Gallaudet University Press, 2002. 442 p.

References:

1. Vasyliuk, A., Korsak, K., & Yakovets, N. (2002). *Narysy z porivnialnoyi pedagogiky*. Essays on Comparative Pedagogy. Nizhyn: Editorial and publishing centre of Nizhyn state pedagogical university, 119 p. (in Ukrainian)
2. Nazarova, N.M., Morgachova, Ye.N., & Fooriaeva, T.V. (2011). *Sravnitel'naya spetsial'naya pedagogika*. Comparative Special Pedagogy. Moscow: Academia, 336 p. (in Russian)
3. 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, 286 p.
4. Crossley, M. (2008). Bridging Cultures and Traditions for Educational and International Development: Comparative Research, Dialogue and Difference. *International Review of Education*, no. 54, pp. 319–336.
5. Higginson, J.H. (1994). Michael Ernest Sadler (1861–1943). *Prospects*: Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. 24, no. 3/4, pp. 455–469.
6. Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., and Pullen, P.C. (ed.) (2017). *Handbook of Special Education*. New York, London: Routledge, 964 p.
7. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education (2018). *The Condition for Education 2018*. 384 p. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144.pdf> (accessed 25 March 2020).
8. Winzer, M.A. (2002). *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 442 p.