МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Колективна монографія

Київ
2020

УДК 37.013.42(02)
П 86

Рекомендовано до друку Вченою радою
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол засідання Вченої ради №5 від 30 жовтня 2020 р.)

Рецензенти:

Митник О. Я. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

Рассказова О. І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради;

Кучер Г. М. – кандидат педагогічних наук, начальник Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради.

Науковий редактор:

Сафін О. Д. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Колектив авторів:

Албул І., Аністрова Л., Балашова С., Бахмач Л., Бездень В., Бровко Т., Вайнола Р., Вакуленко О., Вольчева Г., Головко Н., Жихорська О., Калюженко А., Козак Ю., Коляда Н., Кос О., Костюшко Г., Кравченко О., Левицька Л., Левченко Н., Макеєва О., Матрос О., Мірошниченко Н., Міхеєва О., Міщенко М., Молоченко І., Неїжпапа Л., Песоцька Ю., Резніченко І., Сафін О., Сі Цзечень, Скочко М., Соляник М., Сопівник І., Тептюк Ю., Тимцуник Ю., Філатова Ю., Хуртенко О., Чупіна К., Швець В., Щубелка Н., Юрченко А., Ясточкіна І.

П86 Психологічний супровід та соціально-педагогічна робота в закладі освіти: теорія та практика: колект. моногр. Київ: ФОП Ямчинський О.В., 2020. 376 с.

ISBN 978-617-7986-06-4

Колективна монографія є результатом співпраці закладів вищої освіти, закладів повної загальної середньої освіти, закладів оздоровлення та відпочинку щодо теоретичного узагальнення та висвітлення практичного досвіду здійснення психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронажу учасників освітнього процесу, а також підготовки відповідних фахівців. Тематичні рубрики: професійна підготовка майбутніх фахівців соціонімічних професій в умовах закладу вищої освіти, соціально-психологічна підтримка осіб з інвалідністю, інноваційні соціально-педагогічні технології в умовах оздоровлення та відпочинку.

Наукове видання спрямоване для викладачів закладів вищої освіти, вчителів, соціальних педагогів, психологів, соціальних працівників, педагогів-організаторів, а також для студентів, які здобувають фах зі спеціальностей «231 Соціальна робота», «232 Соціальне забезпечення», «053 Психологія», «011 Освітні педагогічні науки».

УДК 37.013.42(02)

ISBN 978-617-7986-06-4

©Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2020

Зміст

Розділ І ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНІМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ 6

Бахмач Л.
Значення самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти 6

Вайнола Р.
Фактори створення сприятливого освітнього середовища закладу вищої освіти 13

Балашова С., Головко Н.
Використання методу проектів у науково-дослідній діяльності студентів у закладах вищої освіти 21

Кос О.
Особливості виховання у студентів гуманістичних цінностей 29

Костюшко Г.
Формування творчості здобувачів освіти на засадах українських народних традицій 38

Левицька Л.
Культура педагогічної взаємодії в системі професійно-етичних цінностей викладача вищої школи 43

Міхеєва О.
Профілактика булінгу в закладах освіти 56

Неїжпапа Л.
Підготовка соціальних педагогів до роботи з батьками здобувачів освіти 67

Соляник М.
Організаційно-методичне забезпечення підвищення ефективності технології соціально-педагогічної підтримки сімей у складних життєвих обставинах 75

Жихорська О.
Формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти 89

Макеєва О.
Формування професійної культури майбутніх соціальних працівників під час фахової підготовки 102

Тимцуник Ю.
Підготовка майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності 115

Сі Цзечень
Особливості застосування методу проектів у роботі закладів вищої освіти 129

Сопівник І.
Актуалізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до реабілітації екологічних біженців 139
Ясточкіна І.
Ґендерні аспекти консультування в соціально-педагогічній діяльності 146
Тептюк Ю.
Розвиток стресостійкості соціальних працівників: від результатів експерименту до методичних рекомендацій 157
Сафін О.
Інтервізія як засіб підготовки майбутнього психолога до консультативної роботи 165

Розділ ІІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ 182
Матрос О.
Історія розвитку інклюзивної освіти в Україні 182
Мірошниченко Н.
Інтегроване навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами: проблеми, задачі, перспективи 201
Коляда Н., Левченко Н., Калюженко А.
Працевлаштування молоді з інвалідністю в Україні: законодавчий аспект 212
Скочко М.
Історичні аспекти розвитку соціальної допомоги сільському населенню на українських землях 222
Молоченко І.
Роль громадських організацій у наданні соціальних послуг людям з інвалідністю 234
Чупіна К.
Соціально-психологічна реабілітація осіб з інвалідністю засобами інклюзивного туризму 242
Швець В.
Мистецтво як засіб соціально-психологічної реабілітації 251
Песоцька Ю.
Інклюзивна освіта: протидія булінгу 280

Розділ ІІІ ІННОВАЦІЙНІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УМОВАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ 288
Аністратова Л.
Особливості формування тимчасового дитячого колективу в умовах рекреації 288
Бездень В., Щубелка Н.
Інклюзивний простір у сфері дитячого оздоровлення та

відпочинку: із досвіду Державного підприємства «Український дитячий центр «Молода гвардія» 296
Бровко Т.
Технологія ситуативного моделювання на уроках математики в тимчасовому колективі 305
Вакуленко О.
Сучасні підходи до ресоціалізації неповнолітніх, які мають проблеми із законом 310
Вольчева Г., Козак Ю.
Проектна діяльність як інноваційна технологія національно-патріотичного виховання серед дітей та молоді 320
Вольчева Г.
Форум-театр як засіб формування конструктивної поведінки підлітка в конфліктній ситуації 329
Вольчева Г., Юрченко А.
Навчально-практична рольова гра як метод підвищення рівня професійної майстерності педагога 336
Кравченко О., Албул І., Міщенко М., Хуртенко О.
Синдром емоційного вигорання в педагогів-організаторів та його психокорекція 340
Резніченко І.
Формування професійної компетентності студентів педагогічних університетів як організаторів дитячого відпочинку в умовах табірного літа 350
Філатова Ю.
Методи театральної педагогіки як засіб розвитку дитячої творчості в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку 357
Щубелка Н.
Особливості педагогічної практики в умовах рекреації 364

Розділ ІІ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Матрос Ольга
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Становлення і розвиток освітньо-виховних інституцій, навчальних закладів різних типів та загалом освітньої системи осіб з порушеннями розвитку в Україні (системи спеціальної освіти) бачиться як розмаїтий, суперечливий процес, детермінований розвитком суспільства упродовж кількох століть. Дослідниця М. Ажажа стверджує, що «інклюзія – це комплексне поняття, яке включає в себе суспільний та освітній компоненти. Суспільна (соціальна) інклюзія з'явилася в результаті переходу соціуму до нової концепції соціальної політики, підґрунтям якої виступає соціальна модель інвалідності. Наслідками такої розбудови є соціальна рівність, що дає можливість усім людям без винятку брати рівноправну участь у суспільному житті, відчувати свою значущість. Термін «соціальна інклюзія» було введено в загальний ужиток наприкінці 80-х рр. XX ст.»[1, с.11].

Питаннями інклюзивної освіти дітей з інвалідністю в Україні займалися такі вчені, як М. Ажажа, Л. Будяк, Л. Левченко, І. Лікарчук, О. Переверзева, І. Сірополко, Н. Софій, М. Сварник, П. Троханіс, О. Федоренко, С. Хамініч та інші. Зокрема, А. Колупаєва та О. Таранченко здійснили періодизацію становлення та розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Метою статті є історичний аналіз етапів розвитку інклюзивної освіти дітей із особливостями психофізичного розвитку в українській освітній практиці.

Але освіта осіб з порушеннями розвитку в Україні, як і в інших країнах світу, розвивалась внаслідок певних еволюційних процесів та змін. Тому дослідниця історії інклюзії А. Колупаєва в еволюції стосунків

суспільства і держави до осіб з порушеннями в розвитку, виділяє п'ять періодів – це шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями. Так, перший період (996–1715 рр.) – від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклуватися про людей із відхиленнями в розвитку. У Російській імперії створюються перші монастирські притулки (1706–1715 рр.). Другий період (1715–1806 рр.) – від усвідомлення необхідності піклуватися про осіб із відхиленнями в розвитку до усвідомлення навчати частину з них. У Російській державі – відкриття перших спеціальних шкіл для глухих та сліпих (1806–1807 рр.). Третій період (1806–1927 рр.) – від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчати три категорії дітей: із порушеннями слуху, зору та розумово відсталих. У Радянському Союзі – створення спеціальних шкіл для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей у зв'язку з прийняттям Закону про Всеобуч (1927–1935 рр.). Четвертий період (1927–1991 рр.) – від усвідомлення необхідності навчання певної частини дітей із порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей із відхиленнями в розвитку. У Радянському Союзі – диференціація й удосконалення системи спеціальної освіти, перехід до 8 типів спеціальних закладів (1950–1990 рр.). П'ятий період (1991 р. – й донині) – від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти. Цей період у країнах пострадянського простору розпочався у 90-х р. і збігається з розпадом СРСР та кардинальною перебудовою державного устрою[3, с. 8–10].

Особливість розвитку системи освіти осіб з порушеннями розвитку на українських землях упродовж багатьох століть зумовлювалась складною історією протистояння українського народу поневоленню, гніту, репресіям, загарбницьким наступам сусідніх держав, подоланням внутрішньої роздробленості як територіальної, так і соціальної, перебуванням її територій у складі різних держав (Польщі, Литви, Австро-Угорщини, Молдовії, Росії, СРСР) тощо. Загалом, дослідники А. Колупаєва та О. Таранченко виокремлюють кілька періодів становлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні: «І період – X – перша половина XIX ст. – період формування системи церковної благодійності в закладах при церквах і монастирях. ІІ період – перша половина XIX – початок XX ст. – період філантропічного благочинництва та відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку. ІІІ період – до 30-х років XX ст. – період законодавчо-нормативного та організаційного оформлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку; оформлення діагностичних підходів та

відповідної практики відбору дітей до закладів освіти. IV період – 30-ті - 50ті роки XX ст. – період загальносоюзної уніфікації освіти; оформлення спеціальної системи освіти осіб з порушеннями розвитку; науково-теоретичне обґрунтування диференційованого навчання різних категорій дітей з порушеннями та практичне впровадження їх у відповідних закладах освіти. V період – 50-ті – 90-ті роки XX ст. – період удосконалення та розширення мережі закладів системи спеціальної освіти; наукове вдосконалення підходів, з урахуванням нових технічних досягнень. В цьому історичному екскурсі використовується термінологія, що була вживана в певний історичний період та фігурувала в державних і архівних документах. VI період – 90-ті роки XX ст. – сучасність – період розбудови національної системи освіти; перегляд концептуальних підходів щодо освіти осіб з порушеннями розвитку у відповідності із Законодавчими актами міжнародного рівня та враховуючи соціальні зміни в суспільстві; впровадження інклюзивної практики. Суспільна опіка осіб з порушеннями розвитку. У дохристиянські часи слов'яни-язичники не виявляли нетерпимості до осіб з певними розладами чи каліцтвами, ставилися до них милосердно. У X ст. в Київській Русі, яка на той час була впливовою європейською державою, почала формуватися система церковної благодійності. Закони держави визначали коло осіб, які потребували допомоги, та осіб, які мали ними опікуватись. Із прийняттям християнства у 988 р., розбудовою церков, храмів і монастирів, розпочався етап благодійності щодо осіб з порушеннями розвитку, що було зафіксовано та унормовано у тогочасних державних законах. При монастирях існували заклади, в яких таких осіб не лише доглядали, а й намагалися навчити ремесл, елементів грамоти. Таким чином, як свідчать історичні та архівні джерела, у Київській Русі навколо дітей з порушеннями розвитку була створена атмосфера громадської опіки та співчуття. Значний вплив на формування педагогічних ідей та розвиток освітньої справи на теренах України справила епохи Відродження, Реформації та Просвітницького гуманізму, що тісно переплiталося з формуванням культурно-етнічної солідарності, активізуючи самосвідомість народу як окремої нації та утверджуючи своєрідність системи виховання підростаючого покоління. В історії України найславетнішим періодом була Козацька Доба, коли виникла Запорозька Січ (1553-1554 рр.), як одна з перших республік у Європі. В XVI ст. на Українських землях було досягнуто практично суцільної грамотності населення. При школах існували притулки для дітей-сиріт, дітей з каліцтвами (бурси) під патронатом общини, де перебували і діти з різними порушеннями. У XVII – XVIII ст. внаслідок

посилення світської влади, поряд із церковною та приватною благодійністю, набуло поширення державне. Київська Русь – назва ранньофеодальної давньоруської держави з центром у Києві, яка виникла на зламі VII-IX ст. існувала до середини XIII ст. Вона займала територію від Чудського, Ладозького й Онезького озер на півночі до річок Дон, Рось, Сула, Південний Буг на півдні; від Дністра, Карпат, Німану, Західної Двіни на заході до межиріччя Волги та Оки на сході; її площа становила близько 800 тис. км кв. Київська Русь була однією з могутніх держав свого часу, що значно вплинула на розвиток європейської цивілізації, однак після смерті сина Володимира Мономаха Мстислава Володимировича (1132 р.) вона почала втрачати свою політичну єдність і розділилася на 15 князівств і земель. Назва «Україна» (край, земля) позначає територію, що була основою Київської Русі у XI-XII ст. 16 опікування. У 1670 р. було створено спеціальний «Приказ будівництва богаділень». У цих закладах перебували як старі люди-каліки, так і діти; при деяких з них створювалися окремі спеціальні відділення, в яких одночасно виховувалися діти-сироти та сліпі, глухонімі та ін. діти. Там велося спостереження і вивчення таких дітей; їх привчали до елементарної праці та самостійного виживання в громаді» [4, с.14–16].

Після зруйнування Січі шпиталь запорожців при Межигірському монастирі передбачалося перетворити на інвалідний громадський будинок. Проте останній було влаштовано в Кирилівському монастирі в Києві [2].

Новим явищем у розвитку соціальної опіки в імперії стала поява наприкінці XVIII – на початку XIX ст. установ і відомств, що безпосередньо займалися проблемами добродійності. Першим й найбільш впливовим було Відомство установ Імператриці Марії (1796 р.). Діяльність Відомства охоплювала практично всі заклади країни: лікарні, навчальні заклади, будинки прихистку, богадільні тощо (наприкінці 90-х років XIX ст. функціонували майже 300 благодійних товариств і установ). Загалом, 98% дітей шкільного віку в імперії не здобувало освіти. Саме ця обставина (відсутність системи обов'язкової освіти) та соціально-політична й економічна ситуація в країні були головними причинами відсутності мережі освітніх закладів для осіб з порушеннями слуху, зору, розумового розвитку та ін. Відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку[4, с.16].

Так, багато дослідників історії соціальної роботи вважають, що перша половина XIX ст. знаменується початком опікуванню сліпими та глухонімими. Зокрема, у 1806 р. Олександр I запросив до Санкт-Петербургу французького вченого, автора методики навчання сліпих,

В. Гаю, котрий заснував тут цього ж року перший заклад для сліпих[2].

Станом на 1862 р. у Російській імперії склалася певна структура інститутів допомоги, до якої входили навчально-виховні заклади, зокрема, виховні та сирітські будинки, училища для дітей. Процес оформлення системи суспільної опіки сприяв регулюванню добродійної діяльності серед різних груп населення, зокрема, осіб з інвалідністю, безпритульних дітей, сліпих, глухих та ін. [там само].

У 1881 р. відкривається Опікунство для сліпих, яке згодом приєднується разом зі своїми закладами до установ імператриці Марії. Опікунство мало свої відділення на 29 територіях і в 7 комітетах. А у 1898 р. утворюється Опікунство імператриці Марії Федорівни для глухонімих. Одним із основних пунктів мети було відкриття для малолітніх глухонімих шкіл, а також підготовка вчителів для шкіл, де навчалися глухонімі. З 1897 р. по 1907 р. кількість шкіл для глухонімих збільшилася з 19 до 60. У них навчалося 2777 осіб, але реальна потреба була 150 тис. місць, з них 40 тис. місць відводилась для дітей шкільного віку [там само].

Від початку XIX ст. в Україні, у хвилі певного освітянського піднесення, лікарі, педагоги, громадські діячі дедалі більшу увагу звертали на проблему освіти осіб з порушеннями розвитку; почали створюватись окремі приватні заклади для глухих, сліпих і дітей з порушеннями розумового розвитку (10 закладів освіти для осіб з порушеннями слуху, 6 для дітей з порушеннями зору), в яких практикували доволі прогресивні підходи у навчанні, не поступаючись в цьому західноєвропейським практикам (окремі школи мали дошкільні відділення, добре була налагоджена справа профосвіти вихованців; практикувалися новітні методи навчання тощо). У школах дотримувались принципів природовідповідності, наступності навчання (починаючи з дошкільного віку), враховувались індивідуальні особливості дітей, і, зважаючи на них – використовувались відповідні засоби навчання (наприклад в школах для дітей з порушеннями слуху попри те, що у школах домінував звуковий метод викладання, на початкових етапах, і в тих випадках, де це було необхідно і доречно, використовувались й інші засоби комунікації (жестова мова, дактиль), що давало дітям змогу краще засвоювати навчальний матеріал та почуватися природно). Українські школи були організовані за сімейним типом: життя і навчання в школі мали різнобічно готувати дитину до життя самостійного в ширшій громаді. Національна специфіка виявлялась і в тому, що українські педагоги-практики, усвідомлюючи, що основною метою освітнього закладу для осіб з

порушеннями розвитку має стати забезпечення їхнього самостійного життя в спільноті, окрім власне освітніх цілей вирішували і питання їх професійної підготовки. Зі збільшенням кількості закладів для осіб з порушеннями і розширенням їх контингенту, закладалися й передумови диференціювання контингенту учнів. Лікарсько-педагогічна спільнота в XIX ст. докладала значних зусиль до вирішення питання організації системи освіти для осіб з порушеннями розвитку, а також наукового та практичного вивчення особливостей навчання різних категорій дітей. Когорта вчених і практиків дискутувала щодо різних аспектів діагностики, навчання, виховання та соціалізації дітей з порушеннями розвитку. Законодавчо-нормативне врегулювання освіти осіб з порушеннями розвитку. Розвиток диференційної діагностики. У 1917 р., із розпадом монаршої системи, на теренах України змінювалися влади, уряди і соціально-політичні вектори (Центральна Рада, Гетьманат, ЗУНР, Директорія, КП(б)У, радянська влада) [4, с.17].

Радянська держава починає формувати класовий підхід у наданні різних видів підтримки. Відповідно до нього право на отримання допомоги з боку влади мали особи з інвалідністю. В 1919 р. Робітничо-Селянський уряд УРСР ухвалив низку декретів щодо організації народної освіти в республіці. Так, заклади для дітей з порушеннями увійшли в загальну державну систему народної освіти. Безперечно, бурхливі політичні події та соціальні негаразди не сприяли ні стабільній роботі вже існуючих закладів освіти для осіб з порушеннями розвитку. Більш того, чимало з освітніх закладів закривалась за браком фінансування, кадрів тощо. Тривалий час Україна перебувала у складному соціально-економічному й політичному становищі (відсутність сталої соціальної ситуації для нормального життя, військові дії, спустошеність країни, голод і репресії). Кількість безпритульних дітей, сиріт на той час досягла 1,5 мільйона. Водночас, варто зазначити, що у 1917–1920 роках (короткий період державної незалежності) було закладено науково-педагогічну основу національної системи освіти, що спиралася на демократичні засади, передовий вітчизняний і світовий науково-практичний досвід, оскільки певний час Україна мала управлінську автономію у освітніх питаннях (українська та російська освітня політика розмежовувались). Це суттєво 18 вплинуло на наукові студіювання в педагогіці, психології та суміжних науках у подальші роки. Організацію системи освіти осіб з порушеннями розвитку забезпечував законодавчий документ «Декларація підвідділу соціального виховання» (1920 р.). Її положення були науково обґрунтовані, гуманістичні, спрямовані на дотримання прав дитини, співзвучні з

більшістю позицій чинних сьогодні законодавчих і нормативних документів у сфері освіти, що свідчить про фахову обізнаність і прогресивні педагогічні погляди українських укладачів Декларації. За цим документом позитивний практичний досвід роботи діагностичних служб (спострежувально-розподільних пунктів), мав бути поширений усією республікою і введений до структури системи освіти осіб з порушеннями розвитку (як прототип психолого-медико-педагогічної консультації, системи супроводу). Українські науковці і педагоги-практики як першочергові, розглядали питання, що стосувалися організації навчання дітей і молоді з порушеннями розвитку: необхідності організації загального обов'язкового дошкільного виховання; необхідності диференціації дітей та організації для кожної категорії окремих закладів; створення спеціальних обстежувальних інститутів; створення спеціальних факультетів та інститутів для підготовки кадрів; питання наступності навчання і виховання та належного медичного супроводу, питання професійно-трудового навчання молоді з порушеннями розвитку та організації закладів профосвіти для таких осіб. Нижче в таблиці представлено мережу закладів для дітей з порушеннями розвитку («дефективних» чи «дефдитинства» – термінологія, що використовувалась в цей період). Заклади для дітей з різними порушеннями розвитку станом на 1924 р. У Міністерстві освіти функціонувала низка відділів. Один з них – соціального виховання. Відділ вирішував всі питання, що стосувалися освіти та соціального захисту дітей з різними порушеннями розвитку та дітей-сиріт. Категорія дітей Кількість закладів Кількість дітей в закладах Правопорушники (того часу використовували термін «морально дефективні») – 17 534, розумово-відсталі (саме такий правопис вживався того часу) – 11 440, глухонімі – 9 525, сліпі – 6 224, разом – 42 1723 19. У ці роки гостро постала проблема виявлення «дефективних» дітей та вивчення природи і закономірностей їхнього розвитку, пошуку шляхів надання їм соціальної, медичної, педагогічної та психологічної допомоги. Тож, студіювання в галузі медицини, психології та педагогіки стали підґрунтям для поширення педології. Педологія об'єднувала велику кількість питань (педагогічні, психологічні, медичні, соціальні) і різні наукові галузі. В 20-ті роки педологія стала домінуючою експериментальною наукою про дитину. Це було продовженням теорій О. Декролі, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, В. Лая, В. Меймана, О. Кея та основою педагогічних пошуків вітчизняних вчених та освітян (А. Володимирського, О. Залужного, А. Макаренка, В. Протопопова, С. Русової, І. Соколянського, М. Тарасевича, Я. Чепіги та ін.) з провідною

ідеєю педоцентризму. Ці ідеї якнайкраще підходили до організації навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями розвитку. Особливо цікавими видаються дослідження, що стосувалися наукових підходів до класифікації дітей з порушеннями розвитку. Важливими у цьому аспекті стали перші публікації, присвячені зазначеним питанням: «Класифікація дефективних дітей» (М. Тарасевич, 1922); «Дефективна особистість в контексті соціального виховання», «Особистість в загальному ланцюзі явищ» (А. Владимирський, 1922); «Діти, важкі у виховному відношенні та боротьба з дитячою дефективністю» (І. Левінсон, 1923); «Сучасні погляди на роль біологічних факторів у походженні дефективної особливості» (В. Тарасевич, М. Тарасевич, 1928); «Дефективні діти у системі соціального виховання» (І. Соколянський, 1923). На основі узагальнення багаторічного вивчення дітей з порушеннями розвитку, М. Тарасевич (1922) розробив власну класифікацію. В ній вчений виходить з того, що діти, яким властиві ті чи інші вади у психофізичному розвитку, утворюють групу дефективних дітей. До цієї групи відносяться й діти, у яких дефекти відсутні, проте яким властиві специфічні риси у психофізичній організації, чи хвороби, що гальмують перебіг розвитку особистості. М. Тарасевич особливо наполягає на тому, що різні форми дитячої дефективності не рівноцінні з педагогічної та соціальної точок зору. Вчений ще до теоретичних обґрунтувань Л. Виготського (1924), розмірковував над вторинними проявами порушень, та низкою чинників, що ускладнюють картину порушення.

Педологія – науковий напрям, поширений в першій третині XX ст. Педологія мала на меті охопити розвиток дитини у всій сукупності і цілісності і охоплювала низку дисциплін, що взаємопроникали у процесі вивчення і впливу на дитину (біологію, анатомію, психологію, фізіологію, педагогіку, антропологію, гігієну та ін.) психічної активності дітей. На думку М. Тарасевича (1922), різноманітність форм нервово-психічної дефективності залежить від низки ускладнюючих факторів (несприятливі умови середовища, виховання, різноманітні хворобливі стани тощо). Вчений переконливо доводив, що в основі затримки чи порушення розумового розвитку лежать різні причини, і розмежовував розумову відсталість, педагогічну занедбаність, затримку розвитку, спричинену різноманітними хворобливими станами нестійкого походження, які проявилися у ранньому віці і позначилися на розвитку дитини. На думку М. Тарасевича (1922), психолого-педагогічне вивчення має бути спрямоване на виявлення причин порушення, первинного розладу, що обумовлює порушення розвитку; медико-психологічне обстеження

дитини, вивчення життя її та її родини в минулому тощо, що й впливатиме на вибір раціональних підходів навчання та виховання таких дітей. При визначенні змісту та методів навчання і виховання вчений вважав за необхідне відмежовувати вторинні прояви, зумовлені несприятливими умовами довкілля і виховання, від первинного розладу, причинами якого є вроджені та набуті органічні порушення. Це твердження М. Тарасевича мало принципово важливе значення диференційної діагностики, правильного вивчення різних форм порушення розвитку, вибору форм і засобів педагогічного впливу. Відзначав М. Тарасевич і суттєву поліморфність в межах кожної категорії дітей з порушеннями розвитку: психологічні особливості, структура порушень розумово, психічного і психологічного розвитку у кожному конкретному випадку будуть іншими, іншими мають бути і педагогічні прийоми, за допомогою яких здійснюватиметься компенсація порушень розвитку дітей; різнитимуться й прогнози щодо подальшого їхнього розвитку. Правильне розуміння ролі низки факторів у структурі дефекту, визнання впливу відповідних засобів на розвиток дитини було важливим чинником у визначенні вченим специфіки навчання і виховання дітей, мети, завдань і методів спеціальної педагогіки. Всі вищезгадані положення простежуються в наукових дослідженнях (зокрема, в теоретичних обґрунтуваннях Р. Боскіс психолого-педагогічної класифікації дітей з порушеннями слуху) інших вчених. Цікавими в ті роки були й студіювання А. Владимирського, який також підтримував позиції щодо необхідності комплексного вивчення порушень розвитку. А. Владимирський (1922) зауважував, що «дефективна» особистість – це чи кількісна, чи якісна (або те й інше разом) збідненість досвіду, його неповнота і викривлення. Ось чому необхідно ретельно і всебічно вивчати дитину, співставляти прояви особистості та дані її спадкового і набутого досвіду, встановити чого не вистачало у попередньому досвіді, а потім вже поступово нарощувати цей недолік у вихованні особистості. Таким чином, увага вчених і практиків (А.Владимирського,1927; М. Тарасевича,1927; І. Соколянського, 1928 та ін.) спрямовувалася на вивчення дитини з порушеннями розвитку, соціального середовища, в якому вона перебуває з тим, аби впливати на життя, змінювати довкілля так, щоб воно забезпечувало необхідні умови для їхнього розвитку. Увага лікарсько-педагогічних кабінетів зосереджувалася на вивченні анамнестичних даний дітей, проведенні клінічних обстежень, дослідженні стану центральної нервової системи, фізичного розвитку тощо. Здійснювалися перші спроби встановити, які біологічні, конституційні, психологічні та соціальні чинники лежать в

основі дитячої дефективності, та якими лікувально-педагогічними засобами можна впливати на ці фактори. У публікаціях українських вчених того часу зауважувалася необхідність лікувально-педагогічної профілактики та спеціального навчання з раннього віку. Розгляду цих питань було присвячено окремі публікації Ц. Картузанської «До питання про дітей, які випадають із нормального колективу» (1927), О. Сукачова «Дефективне дитинство і ендокринні розлади» (1928), М. Тарасевича «Нервові діти» (1928), «Сучасні погляди на роль біологічних факторів у виникненні дефективної особистості» (1928). Важливими напрямами дослідної роботи стали соматико-неврологічне та психолого-педагогічне вивчення дітей з метою виявлення закономірностей їхнього психічного розвитку, вивчення та обліку особливостей дефекту і компенсаторних можливостей розвитку розумово відсталої дитини. Ці дослідження підтвердили необхідність вивчення розумово відсталих дітей в динаміці їхнього розвитку у процесі навчально-виховної роботи, що є виключно важливим для бачення індивідуальних особливостей. Це було важливим для наукового обґрунтування принципів побудови нової системи та змісту навчання і виховання учнів допоміжної школи. Для незрячих в 1921 р. учителями Харківського училища для сліпих В. Пржиборовською та І. Слєпцовим було створено український «алфавіт Брайля», що дало змогу дітям навчатися рідною мовою. Провідні українські тифлопедагоги (К. Лейко, 1906; В. Щербина, 1927; І. Соколянський, 1928 та ін.) працювали над розробками методик навчання різних категорій дітей з порушеннями зору (в тому числі і сліпоглухих). Намагаючись забезпечити спеціальну підготовку дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку до самостійного життя, дати їм необхідне соціальне виховання, вчені України розгорнули інтенсивну роботу з організації науково-методичних досліджень в галузі вивчення загальних закономірностей і особливостей розвитку дітей. Ці дослідження проводилися працівниками лікарсько-педагогічних кабінетів. З цією метою збирався та аналізувався матеріал про психічний і фізичний розвиток дітей, вивчалися засоби педагогічної роботи, які полегшували процес засвоєння шкільних знань і практичних умінь. Кожен кандидат на навчання у спеціальному закладі проходив обстеження. Для цього лікарсько-педагогічними кабінетами було розроблено схеми медичної, психологічної і педагогічної діагностики, які охоплювали. В 20-ті роки XX ст. в Україні було створено самобутню діагностико-обстежувальну систему (медико-педагогічних об'єднань, спострежувально-розподільних пунктів, спеціальних будинків-колекторів, лікарсько-педагогічних (лікарсько-педологічних) кабінетів, досвідно-

педологічних станцій), що була розгалужена усією республікою і стала невід'ємною складовою в структурі національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку. Цю мережу можна характеризувати як прообраз сучасної системи супроводу осіб з порушеннями розвитку в освітніх закладах. В ті роки ця система виконувала всі відповідні функції (починаючи зі статистичного обліку, діагностики (як короткочасної, так і тривалої в спеціально організованих класах та навчальних закладах), науково-дослідну, консультативну (батьків, педагогів загальноосвітніх та спеціальних шкіл), науково та навчально-просвітницьку (курси, науково-практичне стажування, конференції та семінари), розробки науково та навчально-методичного забезпечення, діагностичних тестів та методик (зокрема і з професійної орієнтації), розроблення комплексних програм, психологічних і дидактичних основ комплексної системи навчання для міських та сільських шкіл (окремо); вивчення феномену дитячого колективу тощо. Окрім цього, українськими науковцями та практиками робилися спроби навчання дітей з порушеннями розвитку спільно з їхніми ровесниками з типовим розвитком у звичайних школах (хоч суспільство було ще не готове до цього); нами розроблялися методичні рекомендації для педагогів загальноосвітніх шкіл щодо особливостей роботи з такими учнями. Саме на основі роботи системи цих служб в подальшому стало можливим диференціювати і розгалужувати систему загальної освіти та систему освіти осіб з порушеннями розвитку як окрему її складову. Все це свідчить про достатньо самобутній і прогресивний підхід до справи організації національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку на тому етапі та оригінальність наукового бачення когорти українських вчених (О. Андріяшева, А. Бахметьєв, М. Варди, А. Владимирського, В. Гандера, О. Граборава, Г. Гурцова, В. Кащенка, М. Котельникова, Г. Кузнєцова, К. Лейка, М. Маковського, Ф. Мовчановського, А. Мощенка, Н. Патканової, В. Протопопова, К. Пухтинського, І. Сікорського, І. Соколянського, М. Тарасевича, М. Яворського та багатьох інших). В основу української системи народної освіти покладалось соціальне виховання дітей від 4 до 15 років, яке передбачало розширення впливу суспільства на життя дитини, охоплювало охорону здоров'я, навчання та виховання дітей в єдності шкільної та позашкільної роботи. Система базувалася на національних традиціях, передбачала використання в школі найкращих досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Основним типом дитячого закладу мав стати дитячий будинок (ця форма «соціального виховання» була обрана у зв'язку з гострою проблемою дитячої безпритульності та сирітства), об'єднавши окремі освітньо-виховні

заклади (дитячі садки, школи, позашкільні заклади). Соціальним вихованням планувалося охопити не лише сиріт, а загалом усе дитяче населення, в тому числі й дітей з порушеннями розвитку. Існуючі заклади для дітей з порушеннями розвитку фактично вже існували в такому режимі, тож мали органічно увійти до цієї системи. Ці роки були вирішальними для законодавчо-правового врегулювання освітньої галузі [4, с.18–23].

Основним завданням соціального забезпечення 30-х рр. XX ст. були навчання та працевлаштування осіб з інвалідністю. Так, у 1930 р. Постанова ЦК КП (б) У «Про запровадження загального обов'язкового початкового навчання на Україні» законодавчо запровадила обов'язкове загальне навчання, а 1931 р. Народний комісаріат освіти УСРР ухвалив постанову «Про запровадження загального обов'язкового навчання фізично дефективних, розумово відсталих і з недоліками мовлення (логопатів) дітей і підлітків». На початок 1930/31 н. р. в Україні функціонувало 25 спеціальних закладів для розумово відсталих дітей, у тому числі: 6 допоміжних шкіл-екстернатів; 17 допоміжних шкіл-інтернатів; 2 дитячих будинки (4470 дітей); 1 дошкільний заклад для дітей з порушеннями мовлення (школа була відкрита лише у 1937 р. – це пов'язано з тим, що до цього часу для подолання порушень мовлення застосовувався переважно клінічний підхід і, цими питаннями займалися фахівці з медичною освітою, а психолого-педагогічний напрям логопедичної допомоги тільки-но. Також нараховувалося 7628 дітей віком від 6 до 13 років, які мали порушення слуху (охоплено навчання було лише 1100 учнів), а на 1932 р. їх вже було виявлено 8400, діяло 24 заклади із контингентом 1445 учнів (враховуючи і групи при масових школах). Діти з порушеннями зору навчалися як в спеціальних інтернатах для сліпих, так і в окремих групах при звичайних школах.

В цей період відбувалася уніфікація системи навчання в СРСР, що знаменували перехід до адміністративно-командної системи управління освітою, остаточну централізацію та усталювала новий курс – створення радянської системи навчання з глибокою ідеологізацією. З огляду на те, що більшість українських науковців у ці та наступні роки були оголошені (з різними формулюваннями) «ворогами народу», а їхні праці знищено як «ворожі», фактично було відкинуто досягнення українських вчених, в питаннях диференційної діагностики, вивчення особливостей навчання осіб з порушеннями розвитку на різних вікових етапах; було зруйновано прообраз системи супроводу таких осіб в системі освіти, що існувала лише в Україні, (лікарсько-педологічні кабінети, колектори тощо), ліквідовано

наукові та експериментально-дослідні осередки, які створювали та апробовували нові методики роботи, а також були центрами підготовки та підвищення кваліфікації кадрів. Документ «Установки на другу п'ятирічку по дефективному дитинству» (1932 р.), що було видано в доповнення до постанови НКО «Про запровадження загального обов'язкового навчання фізично дефективних, розумово відсталих і з недоліками мовлення дітей і підлітків» (1931), визначив долю розвитку спеціальної педагогіки та системи освіти осіб з порушеннями розвитку в УРСР у подальші роки. В цьому документі визначалося, що лише Інститут дефектології у м. Москві має забезпечити науково-теоретичні основи навчання та виховання дітей цієї категорії. Оскільки за тих часі всі документи такого рівня вважалися директивними наказами та зважаючи на достатньо скрутне становище українського Інституту фізичної дефективності у 30-ті роки (згодом він був закритий), саме науковці Московського Науково-дослідного інституту дефектології розпочали дослідження особливостей розвитку та навчання дітей з порушеннями розвитку. Часовий проміжок від 1930 р. до 1941 р. був етапом запровадження загального обов'язкового початкового навчання та загального семирічного навчання. Загальне обов'язкове навчання дітей з порушеннями слуху та зору мало забезпечуватися шляхом розширення мережі спеціальних закладів і збільшення контингенту учнів, створення окремих закладів для глухих і слабочуючих дітей та підлітків, сліпих і слабозорих (інструктивний лист Наркомосу УРСР «Про розширення мережі шкіл для фізично дефективних, розумово відсталих, логопатів на 1934 р. у зв'язку із запровадженням загального обов'язкового навчання дефективного дитинства» (квітень 1934 р.). Роки третьої п'ятирічки (1938-1942 рр.) були безпосередньою підготовкою до війни та її початком. Більшу частину бюджету країни було відведено на потреби армії, освіта фінансувалася за залишковим принципом і здебільшого за рахунок місцевих бюджетів. Однак, мережа закладів все ж зростала: у 1937-1938 рр. в Україні нараховувалося 49 шкіл для дітей з порушеннями слуху (5281 учнів), діяло 82 школи грамоти для неграмотної молоді з порушеннями слуху; 1 школа для дітей з порушеннями мовлення (100 дітей); станом на 1940 р. працювало 65 шкіл для глухих, 1 для туговухих (пізнооглухлих) із загальним контингентом 8145 учнів, при 4 школах для глухонімих були класи для пізнооглухлих; на 1941 р. було вже 83 школи для глухих (9419 учнів), 1 для туговухих (182 учні), 3 дитячі будинки для дошкільників (200 дітей), 93 школи для дорослих (3000 осіб) 17 шкіл для сліпих (957 учнів), 27 шкіл для розумово відсталих дітей (3019 учнів), 1 школа для слабозорих (182 учня), 3 школи для логопатів (251 учня), 4

школи для дітей важких для виховання (578 учнів). В ці роки під керівництвом Р. Боскіс проводилась науково-дослідна робота з вивчення особливостей психофізичного розвитку дітей зі зниженим слухом та розроблення нової дидактичної системи їхнього спеціального навчання та виховання. Р. Боскіс з 1920 р. до 1930 р. працювала в Київській єврейській школі для глухонімих (з 1931 р. в експериментально-дефектологічному інституті Наркомосу РРФСР, з 1944 – 26 в НДІ дефектології АПН РРФСР), мала значний досвід спостережень та практичної педагогічної роботи з розмаїтим контингентом дітей з порушеннями слуху ще в УСРР. Тож вона мала змогу ознайомлюватися з найновішими напрацюваннями висококваліфікованих фахівців-діагностів та сурдистів, брати участь у зібраннях вітчизняних сурдистів (А. Владимирський, І. Соколянський, М. Тарасевич та ін.); і цілком зрозумілий її інтерес до питань розробки педагогічної класифікації дітей з порушеннями слуху, яким вчена присвятила свої наукові пошуки. А з огляду на те, що більшість праць українських науковців з ідеологічних причин не поширювалась, прийнятною й поширеною згодом стала класифікація Р. Боскіс. Запропонована Р. Боскіс (1959) педагогічна типологія дітей з порушеннями слуху ґрунтувалася на певних загальних положеннях, що характеризують своєрідність розвитку дитини з порушенням аналізаторів. Вчена зауважувала, що характер і структура розвитку при частковому дефекті не можуть бути визначені без вирішення таких питань, як: відмежування норми від патології; розмежування тотального та часткового дефектів; визначення своєрідності вторинних відхилень при частковому збереженні ураженого аналізатора; з'ясування умов, що визначають особливості аномального розвитку функцій, порушених вторинно; визначення умов компенсації та пристосування до дефекту при різних формах часткової слухової недостатності; визначення принципів діагностики вторинних відхилень, на відміну від аналогічних дефектів первинного характеру та ін. Використання цих принципів дало змогу охарактеризувати категорію дітей зі зниженим слухом (слабочуючих). Результати цих досліджень стали теоретичним підґрунтям для розробки в наступні десятиліття питань спеціального навчання дітей зі зниженим слухом. Відтак система спеціальних освітньо-виховних закладів для дітей з порушеннями слуху ґрунтувалася на психолого-педагогічній типології осіб з порушеннями слуху Р. Боскіс. Прийняті на цьому етапі нормативні документи давали змогу більш чітко визначати категорії і групи дітей з порушеннями слуху та мовлення: окрім згаданих вище категорій дітей з порушеннями слуху із типології Р. Боскіс, виокремлювали і дітей з комбінованими дефектами

слуху і мовлення (слабочуючі з афазією і алалією). На основі цього поділу до шкіл для дітей з порушеннями мовлення направляли дітей з алалією, афазією, заїканням (які не могли навчатися в масовій школі) та з іншими тяжкими дефектами мовлення. Остаточному завершенню всеобуча та розвитку диференційованого навчання осіб з порушеннями розвитку перешкодила Друга світова війна, яка стала колосальним лихом для українського народу (станом на 1945 р. в УРСР залишилось лише 27,4 млн. осіб із 41,7 млн., що проживали тут у 1941 р.), завдавши тяжких економічних збитків. Однак, тільки-но були звільнені були звільнені українські землі, поступово почалось відновлення мережі спеціальних шкіл. У ці роки Міністерство освіти УРСР зобов'язало місцеві відділи народної освіти завершити загальне обов'язкове навчання дітей з порушеннями розвитку. У постанові Ради Міністрів УРСР «Про заходи по забезпеченню загальним навчанням дітей з розладами слуху і мови, зору і розумового розвитку» (1950 р.) та інших документах визначалися типи закладів для дітей з порушеннями розвитку, була передбачена стрункa система закладів освіти, яка мала забезпечити диференційоване навчання і певну його наступність (ці ланки освіти функціонують і до сьогодні). Після 1953 р. (після смерті Сталіна) в суспільстві окреслились певні тенденції до лібералізації, що торкнулися всіх сфер життя радянського суспільства. До того ж, із початком науково-технічної революції, мала відбуватися і перебудова економіки, яка тепер потребувала не лише підготовлених робітників, а більш кваліфікованих кадрів середньої ланки, тож певних реформ потребувала й освітня галузь. Однак, незважаючи на лібералізацію, Москва тримала під контролем практично всі сфери, в тому числі і наукову (зокрема, у 1955 р. Науково-дослідний інститут дефектології України припинив своє функціонування, що, безперечно негативно вплинуло на поступ української спеціальної педагогіки). Проте, навіть за цих обставин робилися певні кроки (низка урядових і відомчих наказів і постанов) щодо налагодження роботи освітньої системи для осіб з порушеннями розвитку. Відтак, в 50-ті роки мережа закладів для різних категорій осіб з порушеннями розвитку суттєво розширилася; відбувалась її диференціація; організовувались спеціальні групи для осіб з порушеннями у школах фабрично-заводського навчання; відкривались спеціальні дошкільні заклади та окремі групи для різних категорій дітей з порушеннями розвитку у звичайних дитячих садках.

Наприкінці 50-х років при професійно-технічних і середніх спеціальних навчальних закладах почали створюватися спеціальні групи для учнів з порушеннями розвитку, які після завершення навчання

працевлаштовувалися на підприємствах товариства глухих та товариства сліпих; здійснювалась низка заходів, спрямованих на подальше розширення системи професійно-технічної освіти, наприклад, створення в системі Міністерства соціального забезпечення спеціальних ПТУ для осіб з порушеннями; відкриття спеціальних груп для осіб з порушеннями при ПТУ, в яких навчаються звичайні учні. Тож, можна констатувати, що початок 60-х років знаменувався тим, що у законодавчому порядку і фактично було закріплено право осіб з порушеннями розвитку на здобуття професійно-технічної, середньої спеціальної і вищої освіти. Перша група для осіб з порушеннями слуху була відкрита у Київському технікумі легкої промисловості (1958 р.), наступного року групи у Харківському механічному технікумі (1959 р.), згодом в Житомирському технікумі механічної обробки деревини (1960 р.).

60-90-ті роки XX ст. знаменувались суттєвими перепонами в розвитку української спеціальної педагогіки (регламентованість у виборі напрямів наукових досліджень тощо). Зазначений період знаменувався певними змінами у галузі спеціальної освіти: вітчизняними науковцями і 29 практиками була розроблена нормативна база для спеціальних шкіл (положення про спеціальні заклади для дітей з різними порушеннями розвитку, навчальні плани, програми тощо), що забезпечувало певну стабільність навчально-виховного процесу у них; було розроблено основне навчально-методичне забезпечення (підручники, методичні посібники, дидактичні матеріали); мережа закладів за ці роки охопила більшість осіб з порушеннями розвитку всіх вікових категорій. 70-80 роки відзначалися подальшим наступом центру на національні інтереси України та посиленням централізму в управлінні, УРСР стала широким полем безконтрольних дій центральних інституцій, посилювалася економічна і соціальна криза в республіці. В цей період почало формуватися нове законодавство про освіту. В 1973 р. «Основи законодавства Союзу РСР та союзних республік про народну освіту», визначили завдання, основні принципи системи народної освіти. Зокрема, в документі зазначалося, що спеціальні і допоміжні загальноосвітні школи і школи-інтернати мають забезпечити своїм вихованцям відповідну освіту, лікування і підготовку до суспільно корисної праці. У 1974 р. Верховна Рада Української РСР ухвалила відповідний «Закон Української РСР про народну освіту», в якому передбачалися: створення спеціальних дитячих дошкільних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, умови їх комплектування; організація спеціальних середніх загальноосвітніх вечірніх і заочних шкіл для осіб, які працюють у народному господарстві і

мають певні порушення, або спеціальних класів у середніх загальноосвітніх школах (для працюючої молоді). Окрім цього у 70-ті роки була поновлена практика групового навчання осіб з порушеннями розвитку у ЗВО. У 70-80-ті роки (та, власне, і в наступне десятиліття) загострилася проблема рівня освіти, яку практично може одержати більшість учнів з порушеннями слуху за 10-12 років перебування у спеціальній школі. Це був рівень знань в обсязі неповної середньої школи, яку учні закінчували, як мінімум, у 19 років, що затримувало їхній перехід до активної трудової діяльності. Відтак, частина з них обмежувалася здобуттям початкової освіти. Рівень загального та мовленнєвого розвитку випускників спеціальних шкіл, а також ступінь готовності до здобуття професійної освіти та продовження навчання в змінних загальноосвітніх, спеціальних або масових школах, у середніх професійних навчальних закладах часто виявлявся недостатнім. Відтак, науковцям необхідно було визначити 9 Закон Союзу Радянських Соціалістичних Республік: Про затвердження основ законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту шляхи суттєвого підвищення загальноосвітнього рівня учнів шкіл для дітей з порушеннями розвитку. Передбачалось удосконалити систему роботи освітніх закладів, передбачаючи в найближчому майбутньому можливості для забезпечення середньої освіти. При цьому школа мала розвиватися як своєрідний тип навчально-виховного закладу, не копіюючи окремі ланки масової школи, а враховуючи, насамперед, особливості дітей з порушеннями розвитку. Перехід на загальну обов'язкову середню освіту потребував значного удосконалення змісту освіти дітей з порушеннями розвитку (з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, з порушеннями мовлення). На початку 80-х років в УРСР почався новий етап суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку, що обумовлювався поширенням ідей демократизації суспільства. Це безпосередньо стосувалося й педагогічної науки та системи освіти, які в цей час також увійшли в новий етап свого розвитку. Найхарактернішою особливістю цих років була шкільна реформа, яка охопила фактично всі цивілізовані країни світу (які перейшли у стадію постіндустріальних суспільств). СРСР також змушений був її розпочати, оскільки надто очевидними були відмінності рівня освіти населення та досягнень в науці в Західному Світі і в «країні розвиненого соціалізму». Загалом, розвиток системи спеціальної освіти осіб з порушеннями розвитку в радянський період можна характеризувати як складний і достатньо суперечливий, оскільки цей процес відбувався в умовах авторитарного закритого суспільства. Розгортання мережі освітніх закладів та диференціація

системи освіти осіб з порушеннями розвитку відбувались вкрай повільно; за цей період вона набула обрисів фактично закритої системи; про часткову інтеграцію йшлося лише на рівні професійної та вищої освіти. Урядова політика та командно-адміністративна, планова система СРСР загальмовували в Українській республіці розвиток спеціальної педагогіки, яка могла б виконувати роль каталізатора та рушія у розвитку системи освіти осіб з порушеннями розвитку в цей період [4, с.24–27].

Україна ще до 1991 року, перебуваючи у складі СРСР, декларативно визнала основні міжнародно-правові документи стосовно осіб з обмеженою життєдіяльністю. Зокрема, одним із перших документів ООН про рівність прав «усіх людей без винятку» стала Загальна Декларація про Права людини, прийнята в 1948 р. У преамбулі даного документу зазначається, що основою свободи, справедливості та миру у світі «є визнання вродженої гідності та рівних і невід'ємних прав усіх членів людської спільноти». Наступним кроком у визначенні прав осіб з обмеженою життєдіяльністю стало прийняття 20 грудня 1971 року Генеральною Асамблеєю ООН Декларації про права розумово відсталих осіб. Відповідно до основних положень Декларації, розумово відсталі мають такі самі права, що й усі інші члени суспільства. Вони мають право на медичне. А вже, 9 грудня 1975 р. Генеральна Асамблея 00Н ухвалила Декларацію про права інвалідів, у якій зазначено, що інваліди, незважаючи на причину, характер і складність їхніх каліцтв чи порушень, мають ті самі основні права, що і їхні співгромадяни того ж віку, а тому повинні отримувати необхідну підтримку, яка б дала змогу максимально виявити свої можливості та здібності

У 1989 році ухвалено Конвенцію ООН про права дитини, якою вперше в історії міжнародного правового законодавства визначалися пріоритети інтересів дитини в суспільстві та наголошувалося на необхідності особливої турботи про дітей-інвалідів. Ключовим положенням Конвенції є визнання права всіх без винятку дітей на одержання освіти: «Держави визнають право дитини на освіту.

Дані міжнародні документи диктують іншим країнам про зміни в усіх сферах життя, які б надавали можливість людям з інвалідністю, у тому числі й дітям з особливими потребами, брати активну участь у суспільній діяльності та отримувати послуги на рівні з іншими. Звичайно, що це також стосується і України, яка ратифікувала відповідні міжнародні документи.

Однак, у цей період, як зазначає С. Левченко, державна політика України мала переважно компенсаційний характер, заходи цієї політики

концентрувалися на незначній фінансовій допомозі та наданні певних послуг. Завдання пристосування життєвого середовища до особливостей та потреб осіб із порушеннями, як умови їхньої успішної інтеграції в суспільство, навіть не формулювалося [5].

За 1991–2020 рр. освіта дітей з особливими потребами зазнала істотних трансформаційних змін: від інституалізації до інклюзії. Суспільно-політичні та соціокультурні процеси, що відбувалися в країні на шляху входження до європейського освітнього простору, призвели до виокремлення кількох етапів розвитку освіти дітей з особливими потребами.

І етап (1991–2000 рр.) функціонування української системи спеціальної освіти розпочався з ратифікації міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а також визнання в основних законодавчих актах України права на здобуття освіти всіма громадянами, в тому числі й з особливими потребами, у загальноосвітньому просторі. Основна тенденція І етапу – «державоцентриська» освітня система з прикметними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації освітнього процесу у спеціальних навчальних закладах.

ІІ етап (2001–2010 рр.) розвитку системи освіти осіб з особливими потребами характеризується спробами переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значною активізацією стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів на тлі ствердження інклюзивної освіти в демократичних країнах.

ІІІ етап (2011 р. – донині) характеризується основною тенденцією в освіті дітей з особливими потребами, що полягає в оптимізації спеціальних навчальних закладів та впровадженні інклюзивної освіти на теренах України. Зокрема, на тлі зростання (на 0,5 %) загальної чисельності дітей з інвалідністю значно скоротилась мережа спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та у понад 1,5 разу зменшилась кількість учнів з особливими потребами у них. Вагомий здобуток цього періоду – впровадження інклюзивної освіти: системи освіти, що передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання. Втім, невизначеність на державному рівні законодавчо-нормативних та організаційно-фінансових механізмів інклюзивної освіти значно стримує цей процес [4, с. 31–40].

Отже, підводячи підсумки, відмітимо, що інклюзія – це динамічний процес, який повинен забезпечити повну участь усім членам суспільства у всіх сферах життєдіяльності. Загалом, історичний розвиток інклюзивної

освіти в Україні для осіб з психофізичними порушеннями відбувався досить складно та досить суперечливо, адже наша держава довгий час перебувала під гнітом багатьох країн, що не могло не залишити свій відбиток. Стосовно освітньої інклюзії зазначимо, що державна політика сучасної України з відповідними нормативно-правовими та матеріально-технічними змінами сприяє формуванню нової суспільної філософії щодо дітей та дорослих з особливими потребам.

Список використаної літератури

1. Ажажа М. А. Управлінські аспекти інклюзивної освіти: сутність, історія, перспективи. *Публічне управління і адміністрування в Україні*. Секція 1. Теорія та історія державного управління. Випуск 10. 2019. С. 9–15.

2. Глазунов С. В. Нариси з історії соціальної роботи : навч. вид. Д. : РВВ ДНУ, 2015. 116 с.

3. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 2. 2014. С. 7–18.

4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

5. Левченко Л. С. Розвиток інклюзивної освіти в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3. С. 27-36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_3_6.

Мірошниченко Наталія

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ПРОБЛЕМИ, ЗАДАЧІ, ПЕРСПЕКТИВИ

В Україні значно зріс інтерес до спільного навчання дітей з особливими потребами в єдиному освітньому середовищі. Соціальна інтеграція розуміється нами як кінцева мета спеціального навчання, спрямованого на включення індивідуума в життя суспільства. Освітня ж інтеграція, будучи частиною інтеграції соціальної, розглядається в даній статті як процес виховання і навчання дітей з інвалідністю спільно зі звичайними дітьми.

Інтеграція дітей інвалідів до загальноосвітніх закладів - це закономірний етап розвитку системи соціальної освіти в будь-якій країні